المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

قضايا وتجارب

تونس 1992

ان الآراء والأفكار التي تنشر باسماء كتّابها،
لا تحمل بالضرورة وجهة نظر المنظمـة.

تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. قضايا وتجارب : وثائق وبحوث اجتماع مديري المعاهد العربية المتخصصة في إعداد معلمي اللغة العربية وتدريسها لغير الناطقين بها المنعقد في تونس، 2-4 سبتمبر 1991 .ـ تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، جهاز تنمية الثقافة العربية في الخارج، 1992 .ـ 163 ص.

ص ع / 1992 / 03 / 001

جميع حقوق النشر والطبع محفوظة للمنظمة

الفهرس

الصفحة

تقديم 5

- التكوين التربوي لأساتذة العربية لغير الناطقين بها 7
د. رضا السويسي

- بعض الأخطاء اللغوية لدى متعلمي العربية الأجانب (دراسة تحليلية) 24
د. محمد منصف عبد الله القماطي

- اللغة العربية وتدريسها لغير الناطقين بها نحو منهج لاعداد مدرس اللغة العربية لغير الناطقين بها 41
د. محمد ممدوح بدران

- مقتضيات الكفاءة في تعليم اللغة العربية كلغة إضافية 47
د. السعيد محمد بدوي

- تجربة الأزهر الشريف في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها 61
د. علي أحمد علي الخطيب

- تجربة معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها 69
د. محمد بن ناصر الدخيل

- تجربة شعبة اللغة العربية في مناطق التداخل اللغوي في وزراة التربية بالسودان 92
د. حسين الطيب الشيخ

- التجربة الموريتانية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها 102
د. يحي بن البراء

- تجربة جامعة اليرموك في برامج اللغة العربية لغير الناطقين بها 109
د. خلف المخزومي

- جهود وتجربة معهد الخرطوم الدولي للغة العربية في إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها وإسهامه في نشر العربية داخل وخارج الوطن العربي 115
د. عون الشريف قاسم

- جهود جهاز التعاون الدولي لتنمية الثقافة العربية الاسلامية في نشر اللغة العربية والتعريف بالثقافة الاسلامية خارج الوطن العربي 125
د. طه حسن النور

مــلاحــق

- كلمة الدكتور عبد الوهاب بوحديبة المدير العام المساعد للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في الجلسة الافتتاحية 142
- كلمة الأستاذ محمد الغماري ممثل معالي المدير العام للمنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة 144
- النظام الأساسي لمجلس معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها 151
- النظام الأساسي للرابطة العربية للعاملين في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها 154
- البيان الختامي 159

تقديم

كان من المهام الأثيرة لدى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ان تنسق الجهد، وتمهد الجسور، وتمد أسباب التعاون على كل ما يخدم انتشار اللغة العربية وييسر تعلمها لغير الناطقين بها، من المسلمين وغيرهم.

وقد أناطت المنظمة عهدة العمل على تحقيق هذه الغايات، بجهازين من أجهزتها المختصة، هما معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، وجهاز التعاون الدولي لتنمية الثقافة العربية الاسلامية.

وإذا كانت غاية معهد الخرطوم تربوية بالأساس، حيث يقوم على تكوين الأساتذة المتخصصين في تدريس العربية لغير أبنائها، فإن مهمة جهاز التعاون الدولي تتناول بقدر أوسع جوانب التنسيق، وحفز التعاون بين المؤسسات والمعاهد المختصة في تعليم العربية ونشر الثقافة الاسلامية، سعيا لاحكام العمل وترشيده.

وقد بادر الجهاز بدعوة المسؤولين عن الجامعات والمعاهد العربية المهتمة بتدريس اللغة العربية لغير العرب للاجتماع في تونس، بغية استعراض التجارب والجهود المختلفة ومناقشة قضايا تعليم اللغة العربية، والبحث عن السبل الكفيلة بضمان التنسيق المنتظم بين الهيئات العاملة في نفس الميدان، فكانت الوثائق والأبحاث التي يضمها هذا الكتاب بين دفتيه، ثمرة لذلك الاجتماع، الذي تفاعلت فيه الاراء والخبرات، وتلاقحت الجهود والتجارب لتنير طريق عمل مستقبلي نرجو أن يوفقنا الله لتنمية الثقافة العربية الاسلامية ونشرها في الخارج.

والله المسؤول ان ينفع بهذا العمل، وبكل عمل صالح، ويتقبله خالصا، نافعا لعباده.

الدكتور مسارع حسن الراوي
المدير العام

التكوين التربوي

لأساتذة العربية لغير الناطقين بها

د. رضا السويسي

إن القصد من هذه الوريقات لا يعدو أن يكون التذكير بما هو معلوم ومعهود لدى جميع السادة الحاضرين حيث نلتقي في هذه الندوة المتميّزة للنظر في مشاكل عدّة تخصّ تعليم العربية لغير الناطقين بها وحضراتكم على علم وبيّنة من هذه المشاكل ومن الحلول المقترحة سابقا ولاحقا.

على أنّ الخبرة الميدانية لتدريس العربية لأبنائها لمدة أربعين سنة ولغير أبنائها وقد دامت هي الأخرى ثلاثة عقود تقريبا أملت علينا بعض الآراء الاجرائية الميدانية فيما يتعلق بالتكوين العملي لمدرس العربية لغة ثانية للكبار. إذ نرى فيما كُتب وألّف على المستوى النظري سواء باللغة العربية أو باللغات الأجنبية ما فيه الكفاية وما يزيد.

وكلنا على علم من أن العملية التعليمية مهما كانت مادّة التدريس تستقطب اهتمام مكوّن المكونين على مستويات ثلاثة : المادّة والمعلّم والمتعلّم، كلها في علاقة جدلية لا يمكن الحديث في أحدها دون التطرّق إلى الأخرين. لذا سوف تتمحور هذه السطور القلائل حول هذه النقاط الأساسية إلا وهي اللغة العربية كلغة ثانية حتى نحدد مادة التدريس وطرائق إيصالها. ومعلّم هذا النوع من اللغة لتحديد تكوينه المعرفي والتربوي والتقني وإعداده النظري والميداني، والمتعلّم للوقوف على خصائصه من حيث سنّه واهتماماته ووضعياته الاجتماعية الثقافية وغاياته من عمليّة التعلّم، وإن كنّا نخيّر في الخصوص التلميح عرضا دون التصريح، لما لهذا العنصر الأساسي في العملية التعليمية من أهمية كبرى تستوجب التفصيل والدقة.

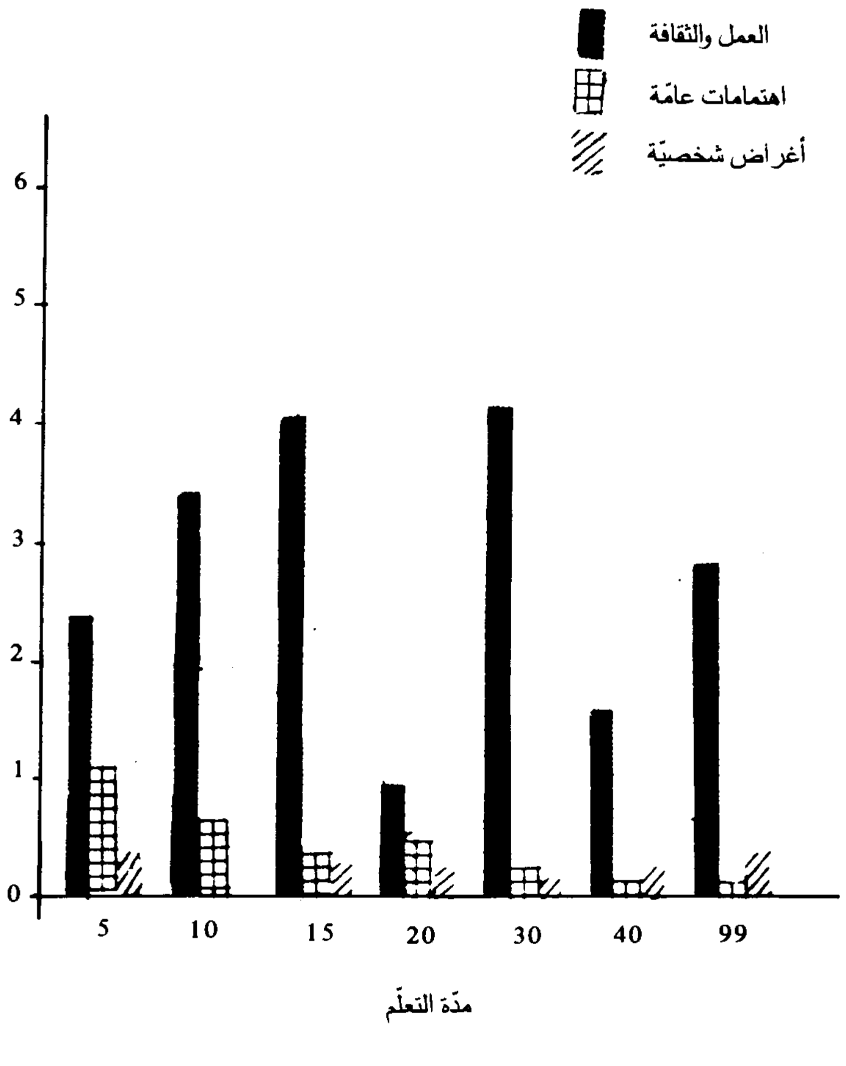
يبدو من الضروري التطرق إلى المحور الأول، ألا وهو مادة التدريس، لأن طبيعة اللغة الأم أو اللغة الأصل تختلف كليا عن اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية، لا من حيث جوهرها وإنما من حيث المحتوى المتخيّر للتدريس، ذلك أنه أصبح من المعلوم لدى المتخصصين في اللسانيات التطبيقية أن حاجيات المتعلم إلى اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية مغايرة تمام المغايرة لحاجيات المتعلم من أبناء اللغة، فضلا عن كون سنّ هذا تختلف عن سنّ ذاك وملكة الاستيعاب

عندهما تختلفان أيضا، بالاضافة إلى الخصائص اللسانية الصوتية منها والمعجمية والبنيوية والدلالية التي قد لا يكون للمتعلم الأجنبي سابقُ علم بها[1].

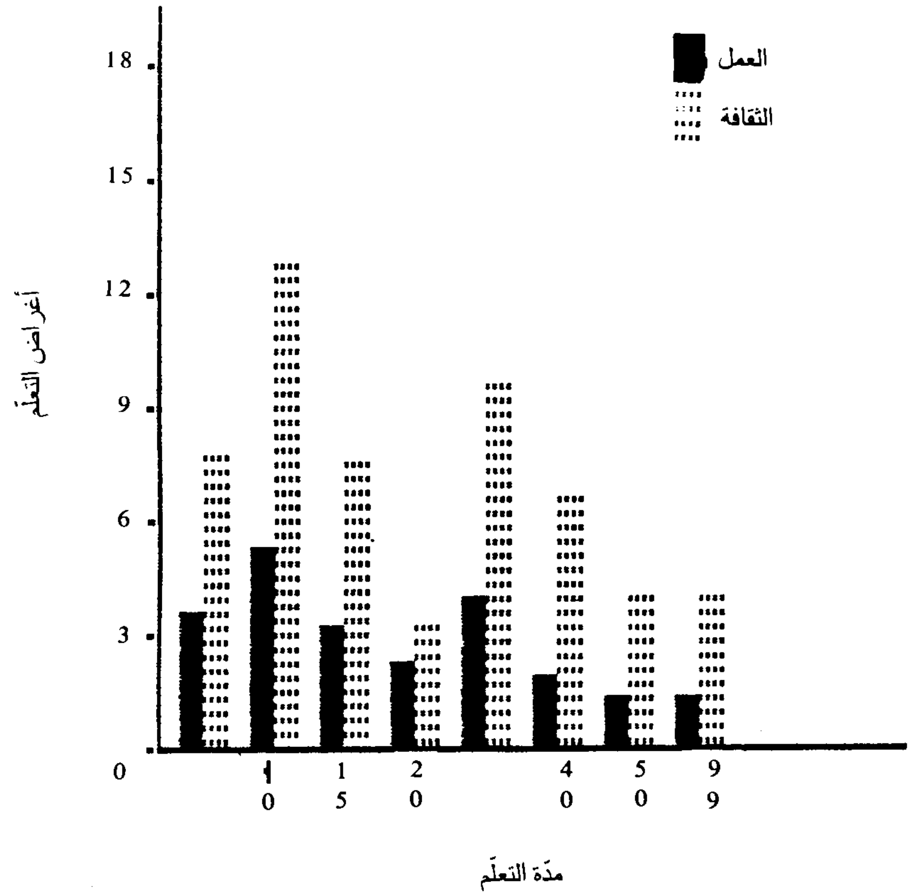
لذا وجب تحديد المحتوى اللغوي على المستويات الأربعة سابقة الذكر بكل دقة، وأنّ العيب كلّ العيب في أن يُقدم بعضهم على تأليف كتب وإعداد برامج تعليمية دون تحديد مسبق للمحتوى اللساني المناسب، أخذا بعين الاعتبار كلّ المعطيات النفسية والنفسية اللسانية والاجتماعية الثقافية الخاصة بالمتعلم. ولقد أثبت بحث ميداني أجريناه على ألف طالب من خمسين جامعة ومؤسسة تعليمية من الدّول العربية والأجنبية[2] أن المقبلين على تعلّم اللغة العربية تختلف اهتماماتهم وتطلعاتهم باختلاف مستوياتهم العمرية والثقافية والاجتماعية كما توضحه الرسوم البيانية المرافقة : 1 و2.

بياني 1

مدّة التعلّم وأغراض التعلّم



بياني 2 مدّة التعلّم وأغراض التعلّم



جدول إحصائي : 1

مدّة التعلّم وصعوبات التواصل الشفوي

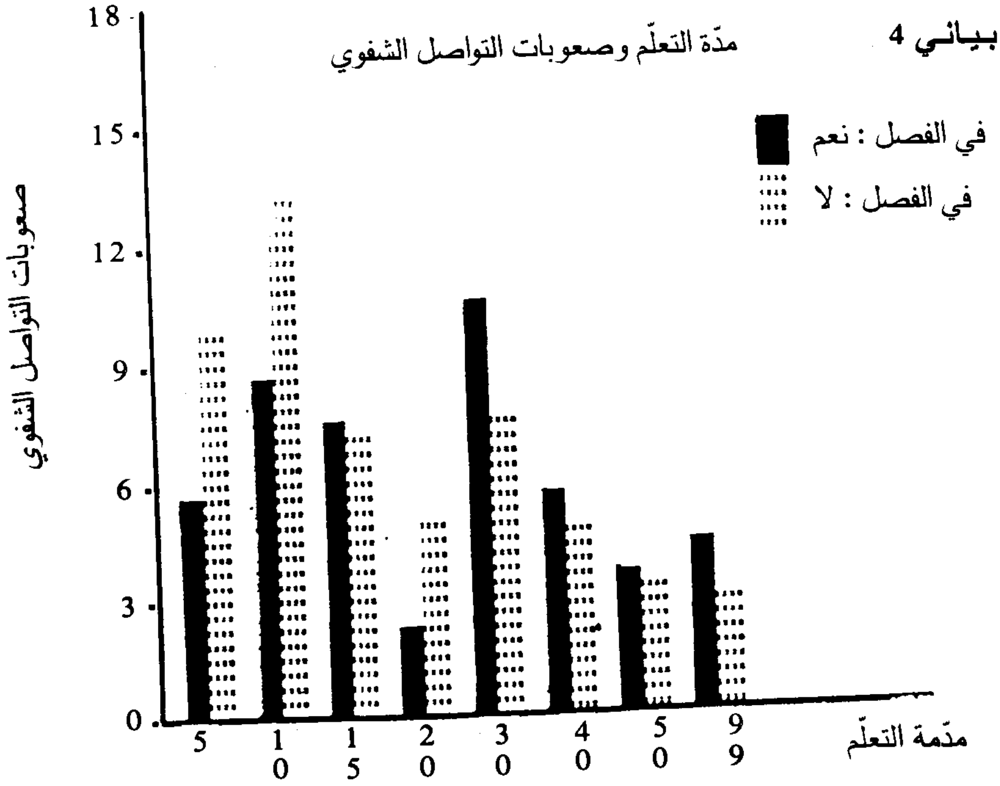
مدّة التعلّم وصعوبات التواصل الشفوي	شهرا 5-0	شهرا 10-5	شهرا 15-10	شهرا 20-15	شهرا 30-20	شهرا 40-30	أشهر 50-40	أشهر 99-50
في الفصل - نعم	% 71.25	% 29.14	% 00.	% 00.	% 43.11	% 43.11	% 43.11	% 71.25
في الفصل - لا	% 79.15	% 24.18	% 63.2	% 00.	% 26.5	% 63.2	% 42.18	% 84.36
خارج الفصل - نعم	% 32.24	% 92.18	% 00.	% 00.	% 81.10	% 81.10	% 81.10	% 32.24
خارج الفصل - لا	% 14.17	% 29.14	% 86.2	% 00.	% 71.5	% 86.2	% 00.20	% 14.37

جدول إحصائي : 2

مدّة التعلّم وصعوبات التواصل الكتابي

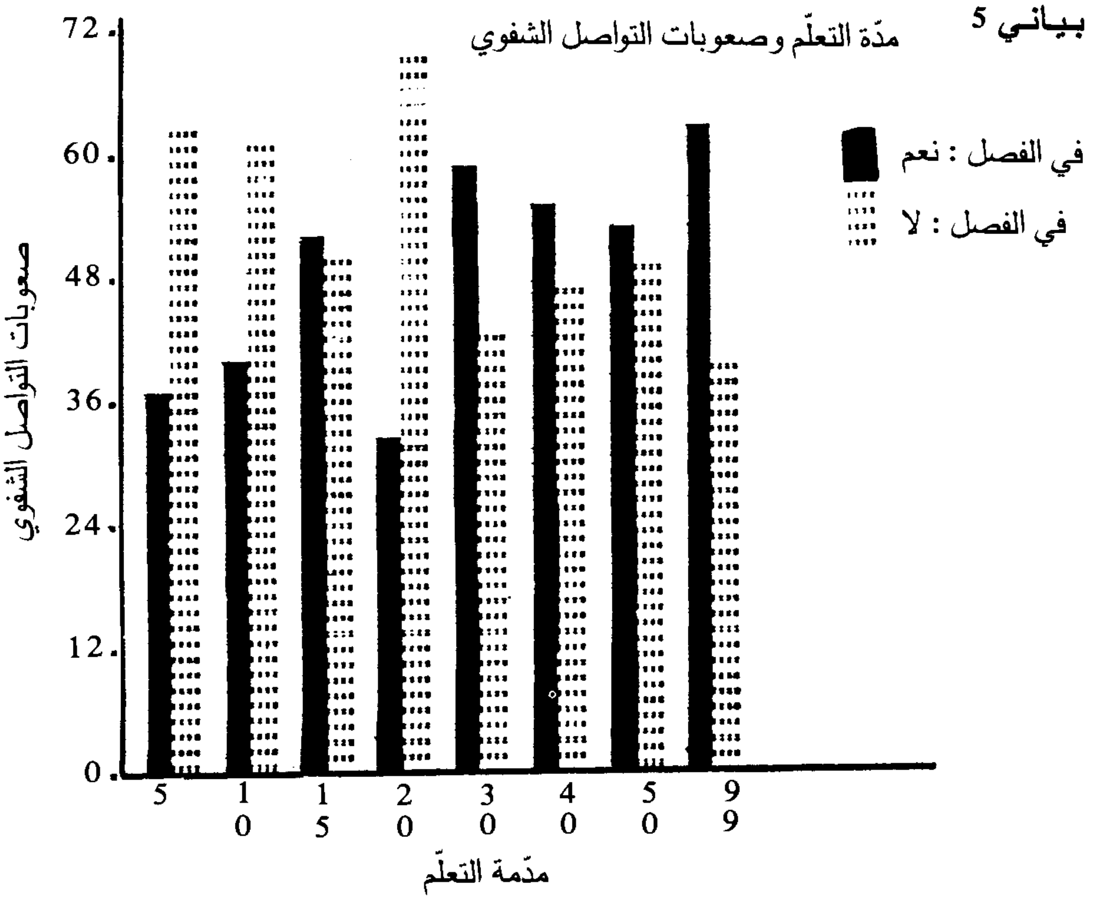
مدّة التعلّم وصعوبات التواصل الكتابي	شهرا 5-0	شهرا 10-5	شهرا 15-10	شهرا 20-15	شهرا 30-20	شهرا 40-30	أشهر 50-40	أشهر 99-50
في الفصل - نعم	% 33.8	% 17.4	% 00.	% 00.	% 78.2	% 56.5	% 72.9	% 89.13
في الفصل - لا	% 50.12	% 11.11	% 39.1	% 00.	% 56.5	% 39.1	% 56.5	% 60.18
خارج الفصل - نعم	% 25.6	% 81.7	% 00.	% 00.	% 13.3	% 25.6	% 81.7	% 94.10
خارج الفصل - لا	% 63.15	% 25.6	% 56.1	% 00.	% 13.3	% 56.1	% 38.9	% 31.20

وتختلف ملكة استيعاب اللغة وسهولة أو صعوبة حذقها شفويا وكتابيا على المستوى الصوتي والمعجمي والبنيوي باختلاف الجنسيات والسن ومدة التعلم (قارن الجدولين 1 و2، والرسوم البيانية المرافقة : 4.... 9)، لذا تأكّد الحرص على وضع برامج ومحتويات وظيفية تتماشى والخصائص البارزة لأصناف المتعلمين، فبات من الضروري إلغاء البرامج الشاملة والمحتويات اللسانية العامّة الصالحة في كل مكان وزمان وبالنسبة إلى مختلف أصناف المتعلمين. كما يتعين على أستاذ اللغة العربية لغير أبنائها الالمام بكل هذه الخصائص التربوية النفسية واللسانية النفسية قبل الاقدام على تدريسها[3].

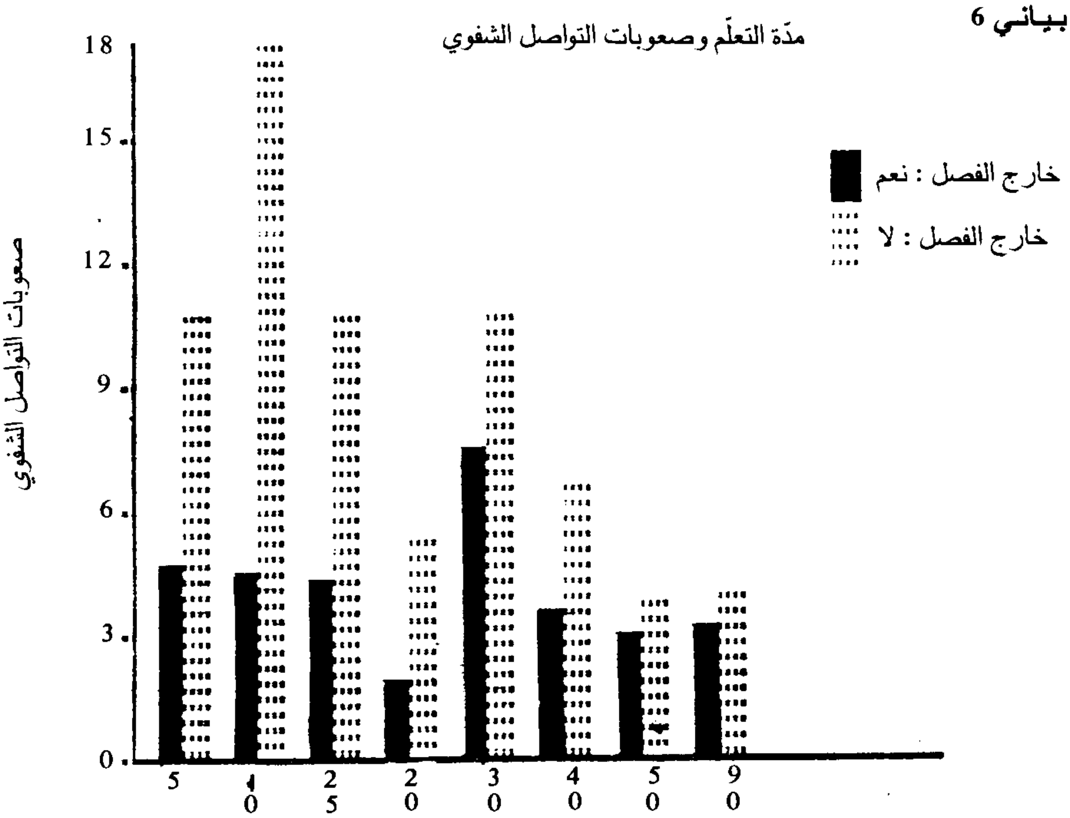


بياني 4 مدّة التعلّم وصعوبات التواصل الشفوي

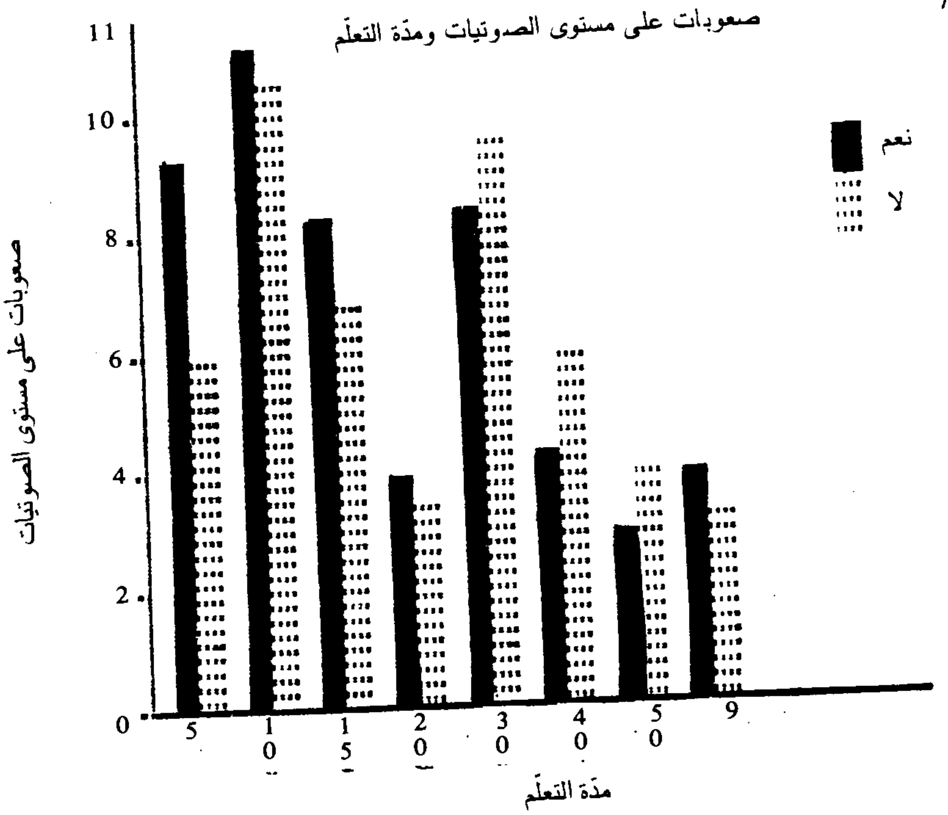
بيـانـي 5



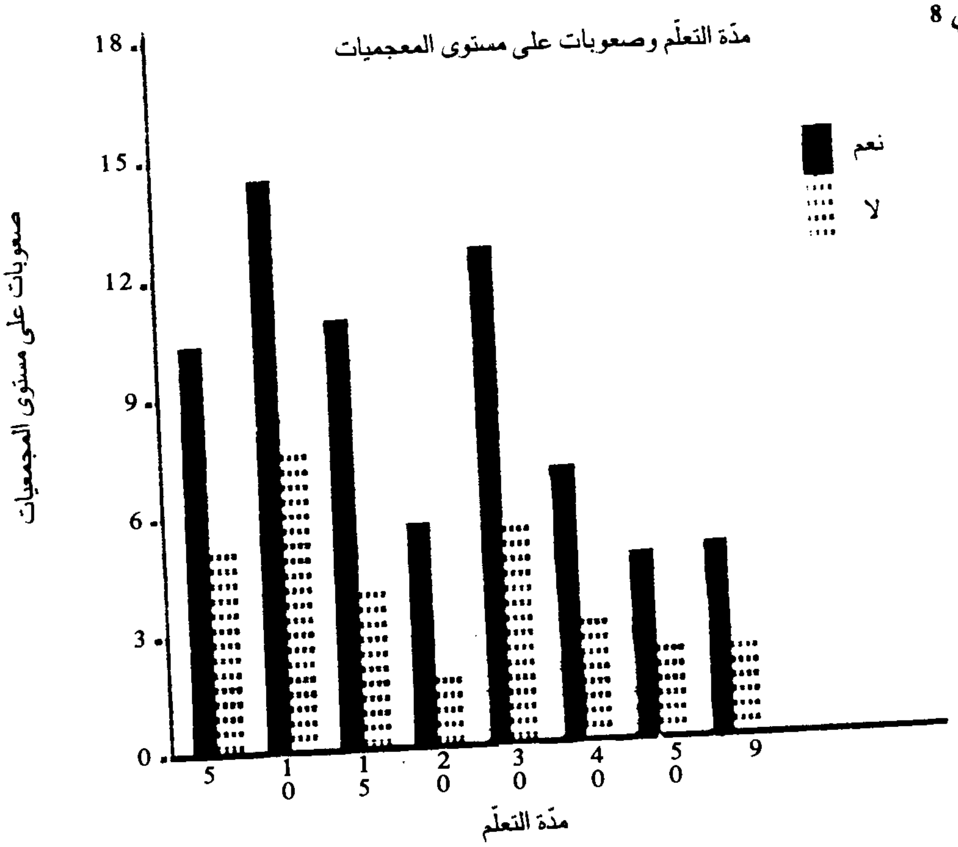
بيـانـي 6



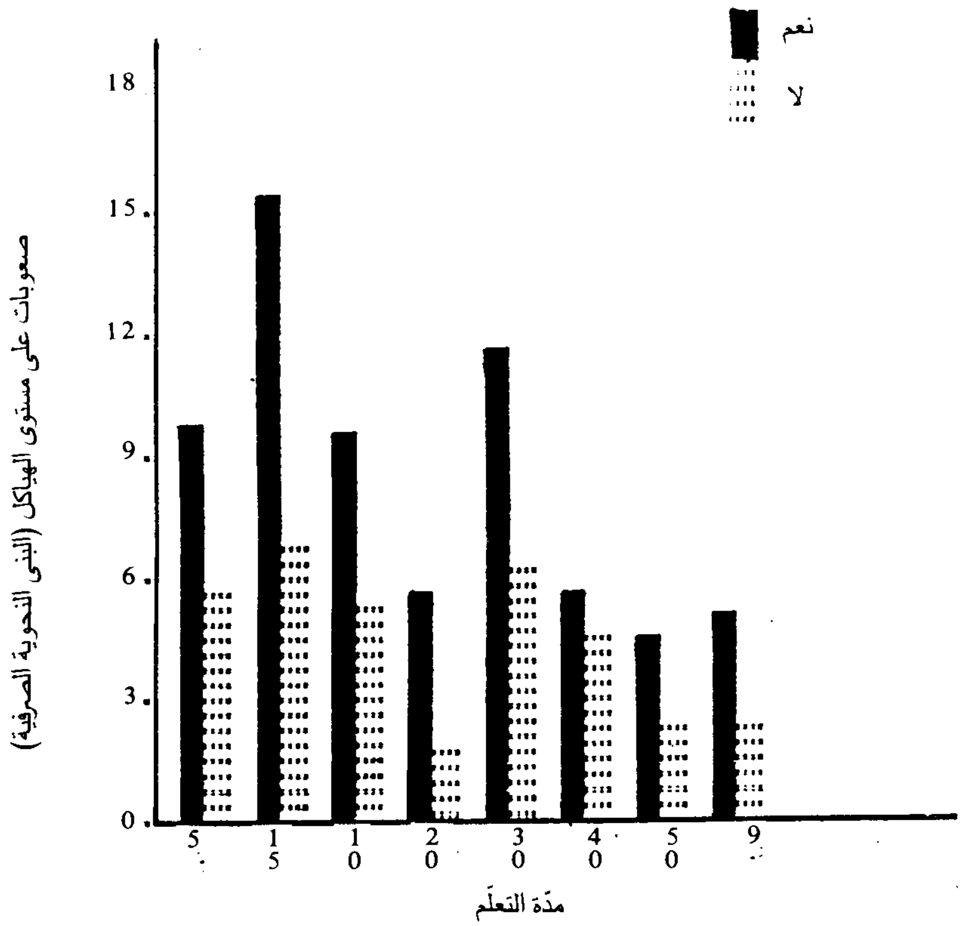
بيـانـي 7



بيـانـي 8



بيـانـي 9
مدّة التعلّم وصعوبات على مستوى الهياكل (البنى النحوية الصرفية)



وإذا ما تبلورت هذه المبادئ التربوية اللسانية النفسية لدى المعلم أمكنه الاقبال على سبر مدى انتفاع المتعلم من دروسه واختبار مدى استيعابه لما يقدمه له من مادة لغوية على المستويات اللسانية الأربعة المتعارفة.

فيشكل تكوينه اللغوي والتربوي هذا ركيزة أساسية لهرم كيانه التعليمي ضامنا لنجاعة طرائقه ونجاحه في العملية التعليمية حيث يصبح مقتدرا على مراقبة أساليبه وتقنياته والتصرف الواعي في استعمال الوسائل التعليمية وحذقه لتقييم مدى الصواب والخطأ والنجاح والاخفاق فالتعديل لما يجب تعديله والدعم لما يجب دعمه.

أما المستوى الثاني في العملية التعليمية فهو المعلم أو الأستاذ، ويتميز تكوين أستاذ اللغة العربية لغة ثانية بخصائص تضاف إلى التكوين العام لأستاذ اللغة الأم، وذلك بالتركيز على كسب معرفة لغوية ومهارات عملية وقدرات تقنية معينة.

فيبدو على المستوى النظري من الفائدة بمكان أن يركز هذا التكوين بالاضافة إلى علم النفس التربوي[4] والتواصل وحركية المجموعات، على اللسانيات التطبيقية[5] وخاصة منها ما تعلق بطرائق تدريس اللغات الحية من جهة وعلى الالمام بمبادئ علم التقييم والفحوص فيما يتعلق بمهارات المتعلم وقدراته والوضعيات التربوية والمقررات والمناهج من جهة ثانية وعلى معرفة جيدة بالمنطلقات العلمية والنفسية التربوية الخاصة بالوسائل التعليمية وطرق استخدامها وصيانتها تحقيقا للأهداف المنشودة في العملية التعليمية من جهة ثالثة[6].

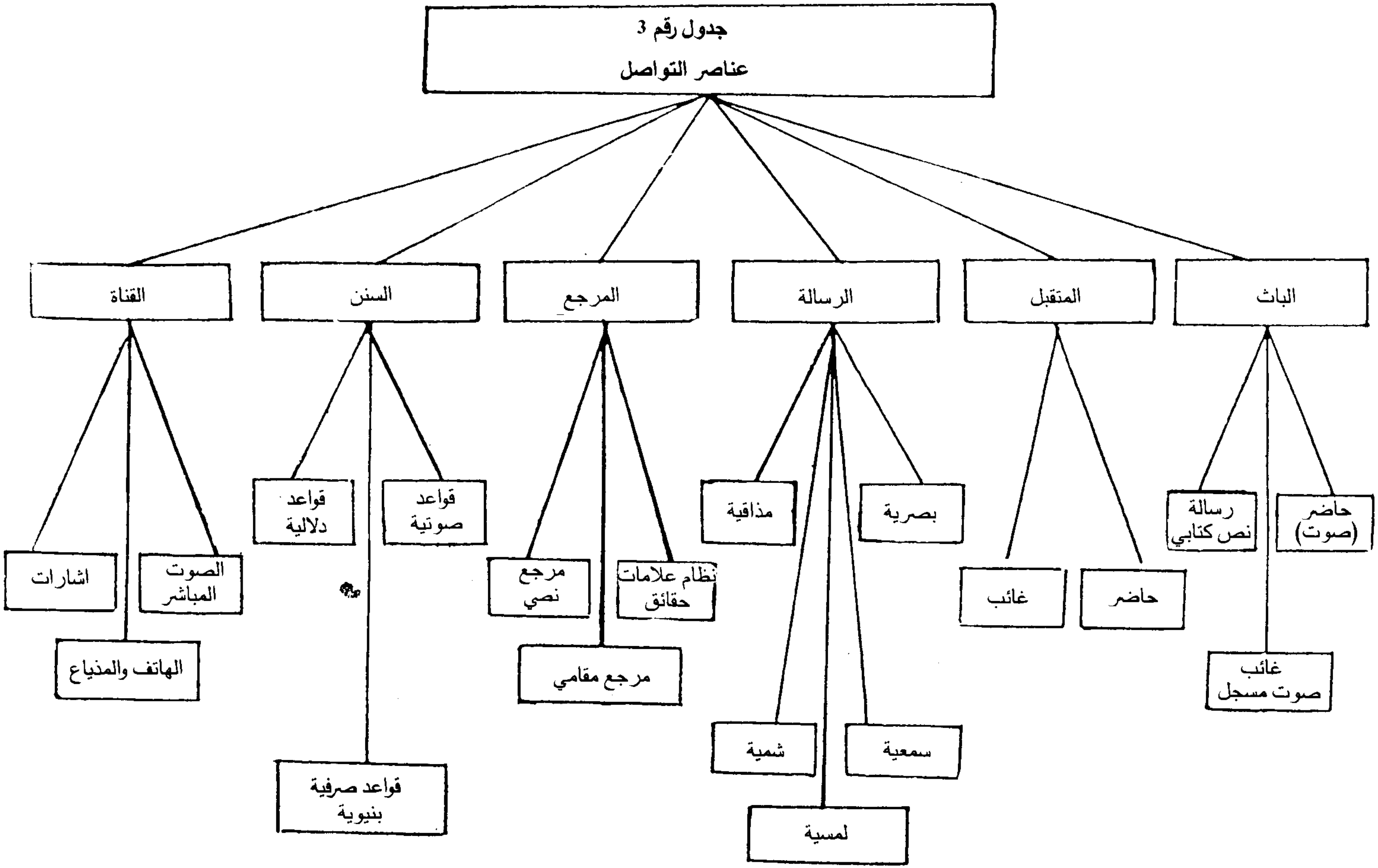
ذلك أن التكوين التربوي النفسي العام المقدم إلى مختلف أساتذة اللغة العربية مع التركيز على طرائق تدريس موادّ التخصص (حضارة أو لغة أو أدب) لا يكفي وحده، علما أن أستاذ اللغة العربية لغة ثانية لغير أبنائها هو متخصص في نمط من التدريس يتطلب منه استحضار مفاهيم وتصور مقاصد وغايات لا تتحقق ما لم يسلّح بتكوين ملائم لطبيعة مادة التدريس. فالعمل التواصلي في حصة أو فصل اللغة يفترض تمرسا بمبادئ حركية المجموعات وتسيّيرها مثلا، ومعرفة جيّدة بمنطلقات التواصل اللساني[7] وعناصره وظروفه (قارن الجدولين رقم 3 ورقم 4) كما يُسلح بقدرة على التنظيم والبرمجة أفقيا على مستوى مدة التدريس (السنة أو الوحدات التعليمية) وعموديا على مستوى الحصة الواحدة، تجنبا للفوضى والتداخل الذي قد يحصل في تقديم المحتوى اللساني وإرسائه لدى المتعلّم في شكل مهارات كلامية فقدرات لغوية مع التمكن من مراقبة التحصيل في الاستيعاب والتعديل والتركيز عند الاقتضاء.

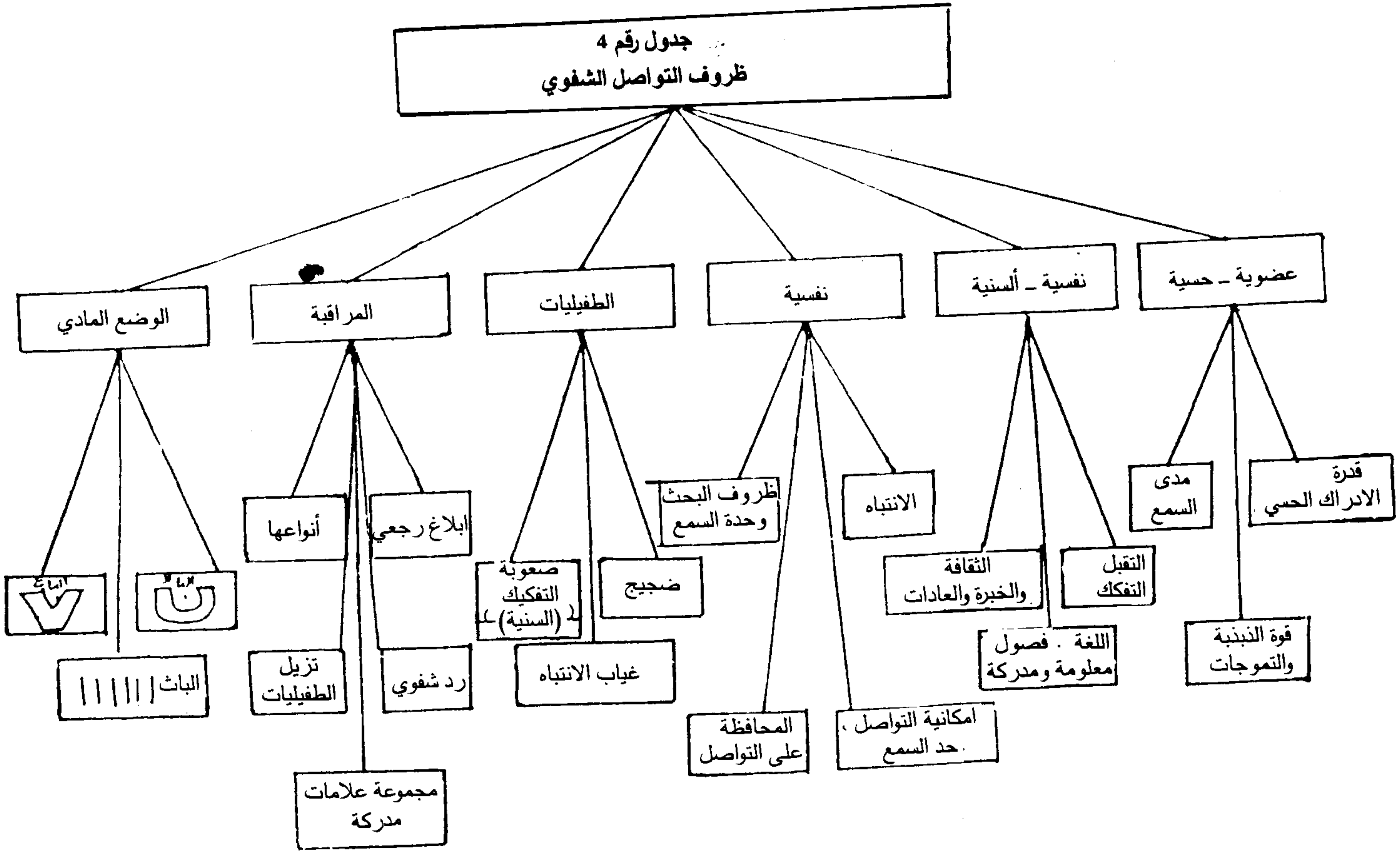
على أن الالمام بالمنطلقات العلمية للوسائل التعليمية يشكل مكوّنة أخرى في التكوين النظري لأستاذ اللغة العربية لغة ثانية. ذلك أن هذه الوسائل من السمعية البصرية إلى الحسوب إنما استحدثت كمساعدات له في العملية التعليمية. فيستوجب استعمالها معرفة بغاياتها المنشودة، حيث أن الدربة الكلامية هو غير المنبّه البصري وأن الدربة الكلامية الشفوية هي غير الدربة الكلامية الكتابية، وأن التعرف على الظاهرة اللسانية هو غير الممارسة والتركيز على تحصيلها علما أن عملية التعلم اللغوي تتبع نسقا معيّنا تساعد الوسائل على إرسائه.

وتحقيقا لهذا الجانب التكويني لأستاذ العربية لغة ثانية وجب إلمامه بشتى النظريات اللسانية واللسانية النفسية واللسانية الاجتماعية[8] والسميائية والنفسية التربوية الخاصة بطبيعة مادة تدريسه.

على أن التكوين العملي يأتي هو الآخر متمّما لهذا الكوين النظري. ونركز الحديث في خصوصه على عنصرين أساسيين هما : مكونات مراحل درس اللغة (الحيّة) وأهدافها والوسائل التعليمية الأساسية والمتمّمة.

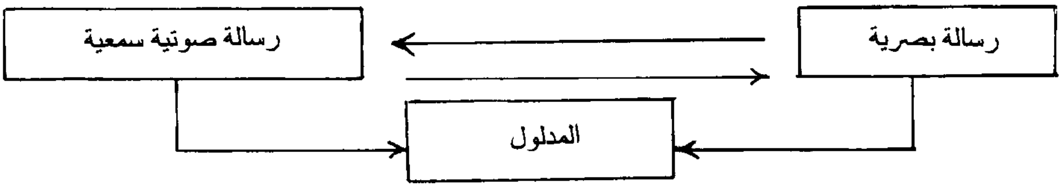
أما عن درس أو «فصل اللغة»، فتجدر الاشارة أولا إلى أن فصل اللغة في المرحلة أو المستوى الأول قد يختلف عن فصل اللغة في المستوى الثاني، ذلك أن مرحلة الكسب


جدول رقم 3
عناصر التواصل
الباث
حاضر (صوت)
رسالة نص كتابي
غائب صوت مسجل
المتقبل
حاضر
غائب
الرسالة
بصرية
مذاقية
سمعية
شمية
لمسية
المرجع
نظام علامات حقائق
مرجع نصي
مرجع مقامي
السنن
قواعد صوتية
قواعد دلالية
قواعد صرفية بنيوية
القناة
الصوت المباشر
اشارات
الهاتف والمذياع


جدول رقم 4
ظروف التواصل الشفوي
عضوية ـ حسية
نفسية ـ ألسنية
نفسية
الطفيليات
المراقبة
الوضع المادي
قدرة الادراك الحسي
مدى السمع
قوة الذبذبة والتموجات
التقبل التفكك
الثقافة والخبرة والعادات
اللغة . فصول معلومة ومدركة
الانتباه
ظروف البحث وحدة السمع
امكانية التواصل ، حد السمع .
المحافظة على التواصل
ضجيج
صعوبة التفكيك (السنية)
غياب الانتباه
ابلاغ رجعي
أنواعها
رد شفوي
تزيل الطفيليات
مجموعة علامات مدركة
الباث

والاستيعاب للوحدات المعجمية[9] والهيكلية الأساسية[10] قد انتهت وانتقلنا بالمتعلم إلى مرحلة ثانية أعمق ولاهتمامات أخص فإلى تعبير أكثر تجريدا.

ولكن مكوّنات مراحل درس اللغة الحية قد لا تختلف كثيرا في جوهرها من مستوى أول إلى مستوى ثان، وإن اختلفت في مدى التركيز على جانب دون آخر، ذلك أن مكونات المرحلة الأولى أي مرحلة الادراك والفهم للرسالتين السمعية والبصرية تعتمد في المستوى الأول على الادراك المباشر للمعاني التي يقدمها المشهد على اللوحة الوبرية بالمشخصات أو صورة الفلم أو الشرائح.



(المعنى)

في حين أنها لا تعتمد الوسائل السمعية البصرية في المستوى الثاني. وقد نلتجئ إلى السبّورة الخشبية (أو غير الخشبية) التقليدية لشرح وتفسير ما يرد من وحدات معجمية أو بنيوية في النص، بل قد نعتمد وضع الوحدة اللسانية في مواقف وأمثلة تنطلق من معطيات فصل اللغة نفسه وقد لاحظنا في تجربتنا الميدانية، وما على العهد بقدم[11]، أن خير الأمثلة ما اعتمد منها أسماء الطلاب والمعطيات البشرية المتعلقة بهم مباشرة. مما يقرّب الفهم ويغني عن كلّ شرح قاموسي يعتمد المجردات في تفسير الوحدات.

إن هذه الطريقة في ارتجال الأمثلة المباشرة لشرح الوحدات اللسانية تتطلب من الأستاذ حذقا وتكوينا تربويا ونفسيا مع خبرة بشرية ميدانية يعسر على المبتدئين في ميدان التدريس استنباطها دون سابق معرفة بأصولها النظرية. وهذا بُعد تربوي آخر يضاف إلى تكوين أستاذ اللغة العربية لغة ثانية. أما مرحلة الاستثمار أو استغلال الحوار/النص[12] الشفوي فتكاد تتشابه معطياتها التربوية في كلا المستويين الأول والثاني.

فايماننا بالتكوين المركز لأستاذ اللغة العربية لغة ثانية جعلنا نتجاوز الوسيلة التعليمية بما في ذلك الكتاب نفسه وقد دفعنا هذا الايمان إلى القول إنه لا وجود لكتاب أفضل من غيره بل يوجد الأستاذ المكون تكوينا موفقا والأستاذ غير المؤهل لتدريس اللغات الحية. وهو قادر على تجاوز الكتاب والتعديل والاثراء بل وقادر أيضا على وضع كتب متطورة تأخذ بعين الاعتبار جميع المعطيات اللسانية والتربوية النفسية المستحدثة.

كما تفترض معرفة استعمال الوسائل التعليمية حذقا بتوظيفها حسب المعطيات المادية والبشرية لفصل اللغة وحسب الامكانات المتوفرة حيث لا يعقل أن يشرع أستاذ اللغة الحية في

عمله التعليمي دون سابق معرفة للأجهزة الالكترونية وغيرها التي يعتمدها وسائل تعليمية على مستوى استعمالها وصيانتها.

وهذه الدربة في استعمال المعدات تستوجب دورات تكوينية منظمة ومنسقة ومتدرجة يتعلم خلالها أستاذ اللغة الحية طرق استعمال الأجهزة وتوظيفها لمقتضيات الحال. فإنْ أعوزه جهاز يكون قادرا على تعويضه بآخر وإن عُطبت آلة يكون في إمكانه القيام بالاصلاحات الأولية والبسيطة فضلا عن معرفة مصدر العطب كإبدال أنبوب أو إلصاق شريط أو تركيب صور الخ...

ولا شك أن هذا التكوين العملي هو متمّم للتكوين التربوي لأستاذ اللغة الحية ذلك أن أبشع ما يُتصوّر حدوث عطب أثناء الدرس وإمساك المدرّس عن مواصلة التدريس بسبب ذلك العطب. وكم من أموال هدرت لأسباب طفيفة في مقدور أبسط الخلق تلافيها ؟ وكم من فرص ضاعت وبرامج بترت لعجز مدرس اللغة الحية على استعمال معدّات بسيطة وصيانتها صيانة أولية أو توظيفها لمقتضيات الحال ؟ فالتكوين التربوي المنشود، في رأينا، هو ذلك الذي يشمل جميع هذه المعطيات سالفة الذكر ما كان منها نظريا وما كان عمليا تقنيا. ولن يتمّ هذا التكوين ما لم يشفع بالتدريب الميداني.

لقد اعتبر بعضهم هذا الجانب من تكوين أستاذ اللغة العربية لغة ثانية غير ضروري بل ذهبوا إلى الغائه تماما، معتبرين التمرّس بالفصل الذي يحصل فيما بعد كافيا لتكوينه. ونحن جميعا على علم من أن مؤسسات عربية وأجنبية خاصة أدركت أهمية هذا العنصر التكويني الأساسي في بناء شخصية الأستاذ التعليمية، فذهبت إلى التركيز عليه واعتبرته معيارا من المعايير المعتمدة في انتدابه كأستاذ متخصص.

فالتدريب الميداني هو غير التكوين العملي. ويستوجب وجود فصول للتدريس وطلبة وأستاذ تطبيق متمرّس عالم بمهنته حق العلم. حتى نُتيح للأستاذ الناشئ الفرصة لمشاهدة «فصل اللغة» ومحاولة التدريس فيه على نسق يحدد ويضبط. فمن المشاهدة المباشرة إلى التطبيق الجزئي إلى التطبيق الكلّي إلى مسك الفصل، لمدة معينة. وتشفع جميع هذه المراحل الأربع بتقييم يجرى حسب مقاييس محدّدة.

على أنه يعتمد في المستوى الثاني على العناصر اللغوية النحوية والصرفية وقواعد الرسم (الهمزة والتاء الخ...) بطريقة صريحة، وقد كانت ضمنية في المستوى الأول[13] مع الشرح واستنباط القاعدة. وهو عمل شبيه بما يجري بفصول التدريس الأولى بالتعليم الأساسي.

وأما المرحلة الثالثة والأخيرة في فصل اللغة الحية أي الاستغلال الكتابي للحوار أو النص، فإن طبيعة مادة التدريس في كل من المستويين تفترض تركيزا أوفر على التمارين الكتابية في المستوى الثاني مع عناية خاصة بتطبيق القواعد النحوية والصرفية التي تم استنباطها في المرحلة السابقة.

بل ولعل هذا التركيز المتميز هو خير وسيلة لارساء القاعدة في المستوى الثاني وقد كانت التمارين الهيكلية الشفوية المتنوعة والمتعددة خير ضمان لكسب الآلية النحوية في المستوى الأول(14). ولقد لمسنا خلال تجربتنا الميدانية (وقد تواصلت إلى تاريخ تحرير هذه الورقات) أن تعطّش الطلاب في هذا المستوى الثاني إلى هذا النوع من التمارين الكتابية يشكل أضمن وسيلة لاثبات ما قد قرّرنا إثباته حين إعداد المنهج أو البرنامج، حتى يستقر في عاداتهم اللسانية(15).

ولا شكّ أن علم أستاذ اللغة الثانية بهذه المعطيات التربوية النفسية وبهذه الظواهر السلوكية اللسانية من شأنه أن يساعد على أداء عمله على الوجه الأكمل. فلا يتسنّى لنا إغفال مثل هذه العناصر التكوينية أثناء تكوينه التربوي والمهني التقني.

أما عن الوسائل واستعمالها وتوظيفها وصيانتها فممّا يحسن تركيز الحديث في شأنه هو أن الوسيلة التعليمية تبقى وسيلة لا غير، مهما تغيّرت ومهما تطوّرت. فالمشخّصات على اللوحة الوبرية والأفلام والصور المتحركة والثابتة والشرائح ومخبر اللغات والكتاب وغيرها، تأتي جميعها، دوما لدعم العمل التعليمي السابق واللاحق، فليست هي غاية في حد ذاتها ولا طريقة من طرائق التدريس، كما يحلو لبعضهم أن يصفوها.

ومثل هذه الاعتبارات تؤدّينا إلى القول إن الوسيلة التعليمية مهما كانت، هي صالحة بقدر ما يحسن أستاذ اللغة الثانية استعمالها واستغلالها.

وممّا لا شك فيه أن بعض الوسائل تؤدي خدمات أوفر من غيرها، أو هي لها من الطواعية في الاستغلال والاستخدام ما ليس لغيرها، لكن العنصر البشريّ يبقى في نظرنا هو الأساس لتطويع الوسيلة التعليمية وتوظيفها وإثرائها، بل وحتى في استنباط وسائل جديدة مساعدة على أداء رسالته التعليمية على وجه أفضل(16).

يأتي التدريب الميداني في فترات لاحقة للتكوين النظري والعملي وتتراوح مدّته ما بين أربعة أسابيع فستّة حسب الامكانات البشرية والمادية المتوفرة، وفي الامكان تصوّر التوزيع التالي على أربعة أسابيع :

الأسبوع الأوّل : مشاهدة الدروس

تساعد المشاهدة الأستاذ الناشئ على :

أ) التمكّن من معرفة مميّزات سلوك أستاذ التطبيق بفصله وعلاقاته بطلبته.

ب) المعرفة التطبيقية المباشرة لبعض الظواهر التربوية أو السلوكية في الوضعيات البيداغوجية.

ج) التعرّف على طرق العرض والتقديم والاستيضاح والتوضيح والتدرّج في الصعوبات والتنقّل من مرحلة إلى أخرى الخ...

الأسبوع الثاني : التطبيق الجزئي

يتخيّر أستاذ التطبيق مع الأستاذ الناشئ جزئية تعليمية أو مرحلة من فصل اللغة ويركّز العمل على تطبيقها فاكتسابه المهارات الضرورية لانجازها، وذلك بـ :

أ) إعداد الخاصيّة المختارة نظريا، فتطبيقها بالفصل.

ب) تقيّيم العمل المنجز من قبل الأستاذين.

ج) العودة ثانية إلى نفس الجزيّة عند الضرورة أو الانتقال إلى أخرى.

الأسبوع الثالث : التطبيق الكلّي

المقصود منه هو تمكين الأستاذ الناشئ من العمل الموحّد حتّى تتوحّد النظرة إلى فصل اللغة في مختلف مراحل الدرس، فيتولّى التدريس بالفصل عوضا عن أستاذ التطبيق وبمشهد منه، وذلك بـ :

أ) تخيّر مرحلة كاملة من الملف التعليمي أو الوحدة التعليمية.

ب) إعداد الدرس من قبل الأستاذين.

ج) القيام بالدرس كاملا من قبل الأستاذ الناشئ .

الأسبوع الرابع : مسك الفصل

الغرض من هذه المرحلة هو تدريب الأستاذ الناشئ على مسك الفصل بنفسه دون أيّ مساعدة خارجية لمدّة أسبوع أو أكثر. يتمّ خلال هذه المدّة تقديم ملف أو وحدة تعليميّة كاملة من أوّل الدرس إلى آخره، متحمّلا أثناء ذلك أعباء المسؤولية التربويّة والتعليميّة ونتائج تدريسه. وينظّم بالتعاون مع أستاذ التطبيق طبعا، ويقيّم على نفس النسق.

ومن المفروغ منه أن هذا التكوين الميداني يستوجب تأطيرا يشرف عليه خبراء بطرائق التدريس ثبتت خبرتهم في تدريس اللغات الحية بالعمل الميداني والبحث العلمي والخبرة العملية من المؤسسة التربوية نفسها أو خارجا عنها يقومون بمهمتهم التكوينية لمدة معينة كما هو الشأن في بعض المؤسسات الدولية.

وخلاصة القول فإن هذا التأطير والاشراف يفضي إلى تأهيل الأساتذة لتدريس اللغة العربية لغة ثانية، تأهيلا ميدانيا إلى جانب تكوينهم النظري والعملي. فنضمن لتعليم لغتنا إلى غير الناطقين بها أسباب النجاح والجدوى ملتزمين الدقة والنجاعة في التكوين بعيدين البعد كلّه عن متاهات الارتجال والتمويه. حيث يبدو لنا أخيرا أنه لا تكوين بلا معرفة ولا معرفة بدون دربة ولا دربة بدون ممارسة ميدانية.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

الهوامش

1) قارن : **«اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين باللغات الأخرى»** د. محمد علي القاسمي، الرياض 1979/1939.

وقارن بحثنا : **«تعليم العربية لغة ثانية بمساعدة الحاسوب»**، أعمال الملتقى الدولي الرابع في اللسانيات العربية، ص ص 219-266، مركز الدراسات والأبحاث الاجتماعية والاقتصادية، تونس 1989.

ومؤلّفنا **«عربية التواصل، رصيد معجمي أساسي لتعليم العربية لغة ثانية للكبار»**، معهد بورقيبة للغة الحية، 1991، ص ص 23-75.

2) نفس المرجع السابق ص ص 7-10، و**«السجل»** العلمي للندوة العلمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها الجزء الثاني، بحث للدكتور محمود اسماعيل صيني، ص ص -1-12، الرياض 1980/1400.

3) قارن **«تقويم برامج إعداد معلّمي اللغة العربية لغير الناطقين بها»**، د. علي أحمد مدكور، الايسيسكو، 1985/1405.

4) قارن **«مقدمة في التربية وعلم النفس»**، د. عبد الرحمان النقيب ود. صلاح مراد، الايسيسكو، 1987/1407.

5) قارن **«تعليم العربية لغير الناطقين بها : مناهج وأساليب»** د. رشيد أحمد طعيمة، الايسيسكو، 1989/1410.

6) قارن : **«السجل العلمي..»**، الجزء الثاني : المعلّم والكتاب والطريقة والوسائل، جامعة الرياض، 1980/1400 وبخاصة 231 وما بعدها.

7) قارن مؤلفنا : **«التعليم الهيكلي للعربية الحيّة»**، ص ص 52-61، اليونسكو/تونس 1979.

8) قارن بحثنا بعنوان : **«تحليل الخطاب وبعض القضايا التواصلية من وجهة نظر لسانية اجتماعية»**، أعمال الملتقى الدولي الثالث في اللسانيات، ص ص 83-106، مركز الدراسات والأبحاث الاجتماعية والاقتصادية، تونس 1986.

9) **«عربية التواصل»** ص ص 86-258 (رصيد متعدّد اللغات).

وقارن : **«الكتاب الأساسي لتعليم العربية للناطقين باللغات الأخرى»** إعداده، تحليله، تقويمه، د. محمود كامل الناقة ورشدي أحمد طعيمة، الرياض، 1983/1403.

10) مؤلفنا : **«هياكل بنى وتعابير : الهياكل الأساسية للغة العربية لغة ثانية»**، مركز الدراسات والأبحاث الاجتماعية والاقتصادية، تونس 1990.

11) **«طرائق تدريس العربية لغة ثانية : المستوى الثاني»** مرقون. لصاحب البحث.

12) **«التعليم الهيكلي للغات الحيّة»** ص ص 91-132، لصاحب البحث، باللغة الفرنسية، الدار العربية للكتاب، تونس طرابلس 1975.

وقارن بحث الدكتور راجي محمود رموني : **«طريقة التدريبات الموحدة»** بـ السجلّ العلمي... ص ص 159-177، وخاصة قائمة المراجع القيمة التابعة للبحث، ص ص 178-180.

13) **«التعليم الهيكلي للعربية الحية»**، ص ص 65 وما بعدها.

14) نفس المصدر، ص ص 150 وما بعدها.

15) قارن بحث د. ابراهيم يوسف السيد : «**تدريس التعبير للأجانب**» بـ «**السجل العلمي...**» ص ص 181-194.

و«**طرائق تدريس العربية لغة ثانية**» : المستوى الثاني.

16) قارن : «**الكتاب المدرسي لتعليم العربية لغير الناطقين بها**» د. علي القاسمي بحث في : «**السجل العلمي...**» ص ص 75-108 و«**دليل استراتيجيات التعلّم...**»، آدم عوان، معهد اليونسكو للتربية، هامبورق 1989. باللغة الانجليزية، تعريب د. رضا السويسي وآسيا السويسي.

بعض الأخطاء اللغوية

لدى متعلمي العربية الأجانب
(دراسة تحليلية)

إعداد :
محمد منصف عبد الله القماطي
منسق شعبة تعليم اللغة العربية
للأجانب ـ قسم اللغة العربية
كلية اللغات / جامعة الفاتح

الحمد لله وكفى، والصلاة والسلام على نبيه المصطفى

مقدمة :

شهد النصف الأخير من القرن العشرين إقبالا شديدا على تعلم اللغة العربية في البلاد العربية والأجنبية، فتضاعفت أعداد دارسيها من غير أبنائها في المدارس والجامعات العربية وغير العربية.

وقد تباين دارسو اللغة العربية في أديانهم، وأجناسهم، وأعمالهم ومستوياتهم العلمية، وأعمالهم الوظيفية، فمنهم المسلمون وغير المسلمين، والأفارقة والآسيويون غير العرب، والأوروبيون. ومنهم الذكور والاناث، وطلاب التعليمين : العام، والجامعي والأساتذة المتخصصون. ومنهم المربّون والاعلاميون والسياسيون والموظفون والتجاريّون.

ولا ريب أن عوامل كثيرة كانت دافعة إلى هذا الاقبال، فمن ذلك :

1) الاقبال على الاسلام لفهم تعاليمه العقدية والشرعية، ومعرفة أسرار دستوره القرآن الكريم، وسنة نبيه محمد (صلى الله عليه وسلم) وفهم سيرته وسير أصحابه (رضي الله عنهم).

2) المكانة العلمية والسياسية التي أحرزتها اللغة العربية في المؤسسات العلمية، والهيئات السياسية. فقد اعترف بها في الدورة الثامنة والعشرين للأمم المتحدة لغة رسمية ولغة عمل في المحافل الدولية[1].

3) الثروة النفطية التي تفجرت في كثير من البلاد العربية، وأدت إلى توثيق الصلات التجارية بالبلدان الأجنبية، ودعت كثيرا من غير العرب إلى الوفود على البلاد العربية التماسا للعمل.

4) النهضة المعرفية التي شهدتها البلاد العربية بعد استقلالها بانشاء الجامعات والمعاهد العليا التي استقطبت كثيرا من أبناء شعوب العالم الثالث لمواصلة دراساتهم، وتأهلهم علميا، ثم عودتهم إلى بلدانهم لخدمة شعوبهم.

وكان لا بدّ لهذا الاقبال من أن يثمر علميا، فألفت الكتب. ـ تبادلا للخبرة ـ وأراني هنا أسمي ما صدر منها في ليبيا.

1 ـ Corso d'Arabo, per le Scoule Secandarie dott. M.G. Dall'Arche O.F.M.

2 ـ اللغة العربية : قواعد ونصوص، تأليف د. عماد حاتم الطبعات 1979، 1980، 1982 م. منشورات الكتاب والتوزيع والاعلان والمطابع ـ طرابلس ـ الجماهيرية.

3 ـ العربية لغير العرب، تأليف : د. أحمد سمير بيبرس، ود. عبد الله سويد. الطبعة الأولى 1981 م. الدار العربية للكتاب.

4 ـ تعليم اللغة العربية للمبتدئين، تأليف لجنة من الأساتذة، منشورات جمعية الدعوة الاسلامية (ج 1).

5 ـ تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، تأليف لجنة من الأساتذة، منشورات جمعية الدعوة الاسلامية (ج 2).

6 ـ تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، تأليف لجنة من الأساتذة، منشورات جمعية الدعوة الاسلامية (ج 3).

7 ـ الاستعداد للقراءة والكتابة (كتاب مبتدئ) تأليف : د. عبد الله عبد الحميد سويد، طبعة دار الكتب الوطنية 90/1991 م.

8 ـ اللغة العربية لغير الناطقين بها (كتاب معملي) تأليف : محمد منصف عبد الله القماطي ـ كلية اللغات ـ جامعة الفاتح (ج 1) (تحت الطبع).

9 ـ اللغة العربية لغير الناطقين بها (كتاب معملي) تأليف : د. عبد الله عبد الحميد سويد ـ كلية اللغات ـ جامعة الفاتح (ج 2) (تحت الطبع).

ومن الاثمار العلمي الذي كان نتاج الاقبال المتزايد على دراسة الأجانب للعربية إنشاء الشعب والأقسام بالكليات والمعاهد والمراكز، ومن ذلك شعبة تعليم اللغة العربية للأجانب بكلية التربية، ثم كلية اللغات بجامعة الفاتح. وكذلك الدورات المتواصلة مثل :

1 - دورة تعليم اللغة العربية بجمعية الدعوة الاسلامية.

2 - دورة تعليم اللغة العربية للدبلوماسين بمعهد العلاقات الدولية.

وقد عقدت الندوات والمؤتمرات والدورات التأهيلية لمعلمي العربية لغير أبنائها، وأعدت البرامج المسجلة وصدرت المجلات، وتكونت الروابط، فبات رصد التجارب، وتبادل الخبرات أمرا مفروضا متحتما للتقويم والتطوير.

وقبل أن أعرض مشكلة البحث في ورقة العمل هذه أرى لزاما عليّ أن أعرف بشعبة تعليم اللغة العربية للأجانب بكلية التربية (سابقا) وكليات اللغات حاليا، إذ على الدارسين بها أجريت تجارب هذه الدراسة.

شعبة تعليم اللغة العربية للأجانب :

بدأت الدراسة بشعبة تعليم اللغة العربية للأجانب في أواخر السبعينيات على شكل دورة تعليمية لغير الناطقين بالعربية. وقد عقدت هذه الدورة بقسم اللغة العربية والدراسات الاسلامية، بكلية التربية بجامعة الفاتح.

وقد حددت الدراسة فيها بسنتين جامعيتين لمن ينوي التخصص في اللغة العربية والدراسات الاسلامية، وسنة جامعة واحدة لمن يريد الالتحاق بكليات العلوم التطبيقية. وتحتسب مدة الدراسة بالساعات على النحو التالي :

1 - خمس عشرة ساعة أسبوعيا.
2 - مائتان وعشر ساعات للفصل الدراسي الواحد.
3 - أربعمائة وعشرون ساعة للعام الجامعي الواحد.
4 - ثمانيمائة وأربعون ساعة للعاملين الجامعيين.

وقد روعي في المنهج الدراسي تنمية المهارات الأربع : الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة.

وينقسم المنهج إلى قسمين، هما :

أولا : منهج السنة الأولى، ويشتمل على :
1 - تدريب الطالب معمليا على الاستماع والتحدث.
2 - إكسابه مبادئ القراءة والكتابة.
3 - تزويده بالمفردات الأساسية للغة العربية.
4 - تمكينه من الالمام ببعض اصطلاحات التعبير.
5 - تمكينه من تحصيل القواعد الأساسية للنحو والصرف.

6 ـ إقداره على المشاركة في الحوار، وتأليف جمل تصلح للحديث، ووصف الأشياء المادية، وقراءة أخبار ونصوص قصيرة.

ثانيا : منهج السنة الثانية، ويشتمل على :

1 ـ تدريب الطالب معمليا على الاستماع والتحدث.
2 ـ تمكينه من استيعاب قواعد الاملاء.
3 ـ تزويده بثروة من المفردات واصطلاحات التعبير.
4 ـ تمكينه من استكمال قواعد النحو والصرف.
5 ـ إقداره على الاستماع وفهم المحاضرات والأحاديث الطويلة، والتعبير عن الأفكار المجردة.
6 ـ تمكينه من قراءة نصوص، وفصول من كتب عربية في تخصصات مختلفة.

ويتم تنفيذ المنهج على النحو التالي :

السنة الأولى :

الاستماع	:	3 ساعات (معمل)
التحدث	:	3 ساعات (محادثة)
القراءة	:	6 ساعات (قواعد)
الكتابة	:	3 ساعات (إملاء وخط)

السنة الثانية :

الاستماع	:	3 ساعات (معمل)
التحدث	:	3 ساعات (تعبير)
القراءة	:	3 ساعات (قواعد)
الكتابة	:	3 ساعات (إملاء)
نصوص	:	3 ساعات (مختارات)

وتدرس المواد المقررة من خلال بعض الكتب التي تقدمت الاشارة إليها، ومذكرات تعد مشاريع كتب مستقبلا.

ويدرس بهذه الشعبة أساتذة جامعيون ليبيون، وعرب معارون. وقد تخصص معظمهم في العلوم اللغوية، واطلعوا على أساليب تدريس اللغات الحية.

ووفد على هذه الشعبة، إلى يومنا هذا، طلاب ينتمون إلى خمسين دولة ونيف أي مما يقارب ثلث عدد الدول الأعضاء في منظمة الأمم المتحدة[2].

وقدمت الشعبة خدمة جليلة لأساتذة الجامعة وموظفيها الأجانب، بتعليمهم اللغة العربية في دورة مسائية بواقع :

1 ـ ست ساعات أسبوعيا

2 ـ أربع وثمانين ساعة في الفصل الواحد

3 ـ ثمان وستين ومائة ساعة في العام الجامعي.

وكان الغرض من هذه الدورة هو تيسير التفاهم بين الأساتذة الأجانب وطلابهم العرب.

وقد أتيح في هذه الشعبة لبعض الطلاب الأجانب الدارسين بقسم اللغة العربية القيام بالتربية العملية قبل تخرجهم متخصصين في اللغة العربية والدراسات الاسلامية.

وفي هذه الشعبة تنقل الباحث مدرسا ومشرفا على شؤونها العلمية. وقد أجرى عدة تجارب واختبارات قاده بعضها إلى تأليف كتاب معملي، وقاده بعضها إلى وضع اختبارات موضوعية، وقاده بعضها الآخر إلى إعداد ورقة العمل هذه.

الشعور بالمشكلة :

يقع الدارس الأجنبي في تعلُّمه اللغة العربية في جملة من الأخطاء تترجم ضعفا في قدرته اللغوية. ويتجلّى ذلك الضعف في عجزه عن السيطرة على زمام اللغة العربية في مدة كافية لاستعمالها استعمالا صحيحا في المهارات الأربع : الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة بعامة، وفي مهارتي التحدث، والكتابة على وجه الخصوص.

ومن المعلوم أن دراسة أية لغة تحتاج إلى بذل مجهود مستمر للسيطرة عليها، فاللغة ملكة ـ على رأي ابن خلدون ـ و«الملكات لا تصل إلا بتكرار الأفعال، لأن الفعل يقع أولا وتعود منه للذات صفة، ثم تتكرر فتكون حالا، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة[3]» ووسيلة التكرار هو اللسان حتى يعتادها.

ووقوع الطالب الأجنبي في أخطاء فاحشة في دراسته للغة أجنبية أمر مألوف، ولكن الدعوى التي كان يصارحني بها بعض طلابي الأجانب من أن اللغة العربية صعبة المراس، ليس من اليسير على كل طالب أن يتقنها جعلتني أسعى لمعرفة مصداقية هذا الزعم.

وكانت إجابات الطلاب في تفسير هذه الصعوبة إجابات نظرية لم تشف غليل الباحث ورغبته في معرفة الحقائق الكامنة وراء اعتقاد طلابه هؤلاء.

الفروض :

افترض الباحث أن لأخطاء طلابه أسبابا تتمثل في عقبات تعترض سبيل دراستهم للعربية، وتحول دون تفوّقهم في إجادتها.

وقد رددت هذه العقبات إلى أمور تتعلق باللغة، وأمور تتعلق بالبيئة، وأمور تتعلق بالطالب.

وقد دفعتني هذه الافتراضات إلى جمع أخطاء طلابي في أعمالهم التحريرية والشفهية، لتكون مادة علمية خاضعة للتحليل والتفسير، مستنتجا تلك العقبات الكامنة وراء الأخطاء التي يقع فيها الدارسون.

فورقة العمل هذه تتلمس تلك الأخطاء التي يقع فيها الطالب الأجنبي في تعلمه اللغة العربية. وقد سلك الباحث في ذلك أسلوبا توثيقيا بالاعتماد على :

1 ـ كتابات الطلاب التحريرية، وقد جعلها نوعين :

أ ـ كتابات يقومون بها في قاعة الدرس تحت إشرافه، على شكل تعبير تحريري أو إجابة عن أسئلة اختيار، أو وصف صورة، أو تلخيص موضوع بعد قراءته، أو تلخيص حديث بعد سماعه، إلى غير ذلك.

ب ـ كتابات يقومون بها في بيوتهم على شكل واجبات بيتية يكلفون بها، أو طلبات رسمية يريدون التقدم بها إلى جهة ما، أو كتابات حرة يريدون إطْلاعه عليها، إلى غير ذلك.

2 ـ مقابلات شفوية أجراها مع الطلاب، أو أجراها الطلاب مع بعضهم تحت إشرافه، وعمد إلى تسجيلها. واختباراتهم المعملية التي كان يستمع إليها مسجلة.

إن ورقة العمل هذه تحليل لتلك الأخطاء وتفسير للأسباب التي أدت بالطالب إلى الوقوع فيها. وهي محاولة لايجاد حلول مناسبة لعلاج تلك العقبات الكامنة وراء تلك الأخطاء، ليكتسب الطالب العربية اكتسابا سهلا ميسورا.

فورقة العمل هذه تجيب ـ باذن الله ـ عن ثلاثة أسئلة، هي :

1 ـ ما الأخطاء التي يقع فيها الدارس الأجنبي في تعلّمه العربية ؟

2 ـ ما الأسباب التي أدت به إلى الوقوع في تلك الأخطاء ؟

3 ـ ما الحلول المناسبة لعلاج العقبات التي تعترض سبيل الطلاب ؟

العينة المبحوثة :

يشكل الطلاب الذين خضعت أعمالهم للدراسة عينة عشوائية، في سنوات دراسية مختلفة، ومن مستويات علمية متباينة، وهم ينتمون إلى أجناس متعددة، ويتكلمون لغات متنوعة، ثم إنهم ذكور وإناث.

استبعاد الأخطاء الاعرابية والاملائية :

استبعدت من معطيات هذه الدراسة الأخطاء النحوية، ومنها ما يتعلق بالاعراب، كرفع المفعول ونصب الفاعل، ورفع اسم إن وخبر كان أو العكس، بنصب خبر إن ورفع خبر كان. ومثل : رفع أو نصب مجرور بالاضافة أو بحرف جر، إلى غير ذلك، باستثناء ما جاء عرضا وسواء أكانت علامة الاعراب أصلية أم فرعية. وكذلك استبعدت الأخطاء الاملائية. إذ أن الأخطاء في الظاهرة الاعرابية، وفي الاملاء تحتاج إلى أن يبحث كل منها على حدة، ولأن ربما كان سببه الأساسي جهل الدارس بالقاعدة النحوية أو الاملائية. وأحيانا يكون الخطأ الاملائي مترتبا على خطأ نحوي.

تصنيف المعطيات :

صنفت الأخطاء، بعد فرزها، في أربع مجموعات هي :
أ، ب، ج، د.

أولا : المجموعة (أ)

رجأنا بالطائرة	(رجعنا)
الأطباء يبحثون أن طريق إنقاذ الناس	(عن)
أسكن في إمارة داخل الجامعة	(عمارة)
للطيران مصائب كثيرة	(مصاعب)
رعى الطبيب الجراسيم	(رأى) (الجراثيم)
جميّة الاتحاد والترقي	(جمعيّة)
كم الساحة الآن ؟	(الساعة)
الفيل هيوان	(حيوان)
كانت فلسطين تحت الهيماية	(الحماية)
حبّوا يدافعون عن قريتهم	(هبّوا)
نذرنا الحلال بالمنضار	(نظرنا الهلال بالمنظار)
الحضبة الخضرة	(الهضبة الخضراء)
كانت المرحلة في الصحرة	(الصحراء)
الفيل حيوان دخم	(ضخم)
جئت إلى ليبيا في سنة المادي	(السنة) (الماضية)
سافرت من متار طرابلس	(مطار)
يشتغل الزوج فقت	(فقط)
يسبب المرض إسباب في الموخ	(إصابات) (المخ)
هذا القميس يقلف...	(القميص) (يكلّف)

أساس البيت غالي السمن	(أثاث (الثمن)
أساس البيت خالي الثمن	(أثاث) (غالي)
على سبيل المسال	(المثال)
نزرنا الحلال بالمنظار	(نظرنا الهلال)
أسكونو في مدينة الزاويا	(أسكن) (الزاوية)
منذ أقدام العصور	(أقدم)
تصيل أعماق البحر إلى...	(تصل)
كل شيء في هذا المخزان	(المخزن)
ظاهرة عض الأصابيع	(الأصابع)
كانت فلسطين تحت الهيماية	(الحماية)
تواقّعوا حضورهم	(توقّعوا)
هابّوا يدافعون عن قريتهم	(هبّوا)
يسبب المرض إسابات في الموخ	(إصابات) (المخ)
هذه خمس كراسةٌ	(كراساتٍ)
العملية الجراحية تدُم خمس ساعات	(تدوم)
نشد أطباء القلب...	(ناشد)
مستشف الجامعة	(مستشفى)
ليس سببها ما كان معروفان حتى الآن	(معروفا)
على الشاطئ أيضان في فراغ كثير	(أيضا) (هناك) (كبير)
الساعة الثانية ونصف بعد ظهر	(والنصف) (الظهر)

ثانيا : المجموعة (ب)

الساعة ثلاثة	(الثالثة)
أسكن في الطابق خمسة عشر	(الخامس عشر)
هذه القصة تسعة التي كتبها	(التاسعة)
قمت ساعة خمسة	(الساعة الخامسة)
قمت من النوم الساعة سبعة	(السابعة)
سأزورك في أربعة من ديسمبر	(الرابع)
سأسافر تسعة الشهر	(التاسع) (من الشهر)
الساعة ثمانية إلا ثلث	(الثامنة) (ثلثا)
الحضبة الخضرة	(الهضبة الخضراء)
كانت الرحلة في الصحرة	(الصحراء)
السيارة في بنت وولد	(هناك) (في السيارة)

المكتب في طاولة وكراس	(هناك) (في المكتب
إن عدد كبير عندهم مشاكل	(عددا كبيرا)
جئت إلى الكلية مشى على الأقدام	(مشيا)
إلى الأستاذ الاقماطي	(القماطي)
صورة الرجل معلقة على الحيط	(الحائط)

ثالثا : المجموعة (ج)

بدأت عطلة الصيفية	(العطلة)
جئت إلى ليبيا في سنة المادي	(السنة الماضية)
امتحان النهائي	(الامتحان)
وفي يوم الآخر	(اليوم)
ماذا قالت مصادر منظمة العالمية ؟	(المنظمة)
قارة الأفريقية	(القارة)
إذا تناول الرجل الكحول في مرة الأولى يحس بخيانة نفسه	(المرة)
أعرف لغة الانجليزية	(اللغة)
لغة العربية	(اللغة)
وصلت المطار بانكوك	(مطار)
في الأمراض القلب	(أمراض)
اجتمع الأطباء القلب	(أطباء)
المريض القلب	(مريض)
زرت المزرعة عمي	(مزرعة)
تقع الكلية التربية	(كلية)
علم الجوينيّ الغزالي فلسفة إسلامية	(الفلسفة الاسلامية)
لا يأكل أو يشرب من صباح إلى مساء	(الصباح) (المساء)
سنسافر إلى هند	(الهند)
صورة الجامع المشهور يدعى الأقصى	(الذي يدعى)
في باريس عاصمة فرانس	(فرنسا)
جعل ممكنا	(صار)
قطعت الحافلة	(تعطلت)
قتل واحد شخص	(شخص واحد)
هناك كثير طباخ	(طباخون كثيرون)

رابعا : المجموعة (د)

يعيشون في الأفريقيا	(أفريقيا)

من الفرنسا	(فرنسا)
بالطرابلس	(بطرابلس)
ترك الطوس وذهب إلى النيسابور	(طوس) (نيسابور)
فالتشريت مكنسة كهربائية	(فاشتريت)
تناول الطفل الشاي	(الأطفال)
لاحظ لِحاظا	(ملاحظة)
حاول جِوالا	(محاولة)
قتلوا الشيوخ والنسوة الحاملة	(الحوامل)
كم طالبا في الفصل ؟ عشرون طلاب	(طالبا)
الكائنات الحياء	(الحية)
قتل واحد شخص	(شخص واحد)

تحليل الأخطاء :

إن إلقاء نظرة فاحصة على المعطيات السابقة يظهر، بشكل عام، أربعة مؤثرات سلبية تعتبر عقبات وعراقيل تحول دون بلوغ الطالب الأجنبي الغاية المرجوّة من حيث سلامة الأسلوب، وصحة العبارة. وتلك العقبات هي :

1 ـ عقبات صوتية تتعلق بخصائص العربية التي لم يألفها الأجنبي في لغته.

2 ـ عقبات لهجية تتعلق باللهجة العامية السائدة في الوسط الاجتماعي الذي يدرس فيه الطالب الأجنبي العربية.

3 ـ عقبات الترجمة الحرفية من الانجليزية ـ هنا ـ إلى العربية، باستعمالها لغة وسيطة، ما يزال تفكير الطالب منصهرا فيها.

4 ـ عقبات قياس خاطئ تتعلق بحمل الطالب الأجنبي تركيبا على آخر حملا خاطئا.

ويمكننا هنا تحليل أخطاء التلاميذ المتمثلة في المعطيات السابقة في ضوء هذا التقسيم الرباعي على النحو الآتي :

أولا ـ العقبات الصوتية :

تعزى العقبات الصوتية إلى الطبيعة الصوتية للعربية، حيث توظّف منطقة الحلق بأقسامه الثلاث : أقصى الحلق (الحنجرة) ووسط الحلق (فراغ الحلق) وأدنى الحلق (اللهاة والطبق) في النطق بأصوات : (ء) ـ (هـ) و(ح) ـ (ع) و(ق) ـ (ك) و(خ) ـ (غ)(4) على الترتيب.

فبعض المعطيات تظهر التباسا لدى الطلاب في جعل العين همزة، وهو كثير. ولكن أحد الطلاب جعل الهمزة عينا، وهي ظاهرة عرفت في اللهجة التميمية، قديما، بعنعنة تميم(5). وأدغم طالب آخر العين في الياء، وأبدل طالب ثالث العين حاء.

وأظهرت المعطيات طالبين جعلا الحاء هاء، وخالفهم ثلاثة فجعلوا الهاء حاء. وعمل الأولَيْن كثير الورود، ولكن عمل الثلاثة غريب لأن فيه انتقالا من سهل إلى صعب.

وتظهر المعطيات طالبا جعل الغين خاء، وآخر جعل الكاف قافا، وهو غريب إذ المألوف جعل القاف كافا لما في القاف من تفخيم، ولما يتصف به الكاف من الشيوع في اللغات الانسانية.

وتتسم العربية بأصوات مطبقة هي : (ظ) ـ (ض) ـ (ط) ـ (ص) وهي ذات نظائر منفتحة هي : (ذ) ـ (د) ـ (ت) ـ (س). والأصوات المطبقة تحتاج إلى بذل مجهود أكبر عند النطق بها، لتقعّر اللسان وتراجعه في الحلق. ولهذا فهي أصوات غير شائعة الاستعمال، خلافا لنظائرها المنفتحة.

وتظهر الدراسة طالبا جعل الظاء دالا وضادا، وآخر جعله زايا وطالبين جعلا الضاد دالا، وآخرين جعلا الطاء تاء وطالبين آخرين جعلا الصاد سينا.

والأصوات الحلقية والمطبقة يعسر التعرف عليها وأداؤها على الأوروبيين. وجعل طالبان الثاء سينا، هما متقاربان مخرجا ومتحدان صفة.

وتتسم العربية بالتفريق بين الحركات القصار (الفتحة ـ الكسرة ـ الضمة) والطوال (حروف المدواللين) الناشئة عن هذه الحركات بزيادة مداها الزمني. وهي ظاهرة فاشية في اللغات الانسانية.

وتظهر المعطيات التباسا بين الفتحة والألف في أربعة مواضع، وبين الكسرة والياء في ثلاثة مواضع، وبين الضمة والواو في موضعين. وكل ذلك باطالة الحركة ومدها.

وبعض الممدودات هنا متلوة بتضعيف أو سكون أو صار الساكن قبلها هاء، وهي صوت حنجري يخرج الهواء معه دونما اعتراض، وهي خاصية تتصف بها الحركات وحروف المد واللين. فكأن هذه الحروف تخفى قبل السكون والادغام (وفي سكون أول المثلين) وكذلك قبل الهمز. ولهذا ـ والله أعلم ـ نص علماء التجويد على مد حروف المد قبلها مدا زائدا على القدر الطبيعي.

ثلاثة يسوقهن المد فالهمز والسكون ثم الشد.

وتظهر الدراسة أن طالبا قصر الواو فجعله ضمة، وثلاثة طلاب قصروا الألف فجعلوه فتحة، وأحدها شائع لدى الطلاب الأجانب في جمع المؤنث السالم، وآخر تقتضيه قواعد العربية

لفظا لا خطا لوقوعه متطرفا في اسم قبل ساكن في أول الكلمة التي تليه. وقصر طالبان الألف الممدودة وأبدلا بالهمزة تاء. وعمد طالب ثالث إلى التاء فجعلها ألفا.

وتظهر المعطيات طالبين أثبتا نون التنوين الساكنة خطا، وأسقط طالب آخر (ال) الشمسية خطا وأدغمها في تاليها.

ثانيا ـ العقبات اللهجية :

يترخص الناس ـ في كل اللغات ـ في لهجاتهم الدارجة، في كثير من ضوابط الفصحى، وليست العربية بدعا من الأمر.

وتظهر الدراسة أثر اللهجة العامية في استعمال الأرقام. كما تظهر قصورا للألف الممدودة ـ كما تقدم ـ وقلب الهمزة تاء يوقف عليها هاء. وتظهر جعل الثاء سينا وقد سبق تفسيره، وهو يثبت أثر اللهجة المصرية في نطق الدارس. وربما كان هذا الأثر بسبب إقامة في مصر، أو زمالة لمصريين، أو تأثر بوسائل الاعلام الناطقة باللهجة المصرية.

وتظهر المعطيات استعمالا عاميا لحرف الجر (في) الذي يفيد الظرفية، بمعنى (هناك).

وتظهر المعطيات أثر اللجهة في إلغاء علامات الإعراب والتزام السكون.

كما تظهر إسقاط الهمزة بعد أداة التعريف، وهو وإن درج عليه الناس، فانه من فصيح الاستعمال العربي، وعليه جاءت رواية الامام ورش (رحمه الله).

وتظهر الدراسة أثرا للعامية في إمالة الألف نحو الياء في إحدى الكلمات والامالة ـ في حد ذاتها ـ لا غبار على فصاحتها، وبها روى الامام ورش (رحمه الله).

ثالثا ـ عقبات الترجمة :

من العسير على الطالب الأجنبي أن يتحلل من أدائه اللغوي الذي نشأ عليه. ومن ثم يلجأ إلى الاعتماد على كفاءته اللغوية السابقة في استعمال اللغة التي يتعلمها. وهو أمر يفضي به إلى الوقوع في أخطاء فاحشة.

وتظهر المعطيات ـ هنا ـ اعتماد الطالب الأجنبي الناطق بالانجليزية على الترجمة من الانجليزية إلى العربية. ملتزما ـ تقريبا ـ الترجمة الحرفية للتراكيب كلمة كلمة، في تناسق يتلاءم وطبيعة اللغة الانجليزية.

ففي التعريف يعرف الصفة دون الموصوف، لأنه أَلِفَ تقديم الصفة على الموصوف في الانجليزية، مثل :

The Summer va cation started

بدأت عطلة ال+صيفية

وقد يعرف المضاف والمضاف إليه، مثل :

The patient of hart

ال+مريض القلب

ومن المعلوم أنه إن أريد باللفظ الجنس في العربية عرِّف، ونقيضه في الانجليزية (القلب Hart) (الفيل حيوان) (Elephant is an animal).

وتظهر المعطيات أن ثلاثة طلاب نكروا ما حقه التعريف في العربية، تأثرا بالانجليزية.

الفلسفة الاسلامية	Islamic Philosophy
من الصباح إلى المساء	From morning to evening
إلى الهند	To India

وتظهر المعطيات طالبا حذف اسم الموصول من العربية في موضع لا يظهر فيه في الانجليزية

The famous mosque so-called...

الجامع المشهور الذي يدعى...

وتظهر المعطيات ترجمة حرفية في اسم علم هو :

فرنسا France

كما تظهر ترجمة حرفية في :

صار ممكنا	It was made possible
الحافلة تعطلت	The bus broke down
قتل شخص واحد	One person was Killed
طباخون كثيرون	Many cooks

رابعا - عقبات القياس الخاطئ :

يلجأ متعلم اللغة إلى قياس بعضها على بعض لاخضاعها لقواعد عامة تيسر عليه ضبطها. إلا أن القياس يكون أحيانا خاطئا لسبب لا يعرفه الدارس، فيجانبه الصواب.

وتظهر المعطيات تعريف الاعلام من أسماء الدول قياسا على المعرفة منها كالجزائر، والكويت - والأردن - والسودان - والنمسا - والسويد.

كما تظهر أن أحد الطلاب عرف الفعل قياسا على الاسم.

كما تظهر طالبا قاس جمع (الطفل) على (الفِعَال).

وقاس طالبان مصدري (لاحظ) (حاول) على (فِعَال) وحقه (المفاعلة) فهو المسموع.

كما تظهر قياس أحد الطلاب جمع النسوة على المفرد فوصفه بالمفرد (الحاملة) وفي اللفظ خطأ آخر يرجع إلى قياسه على تأنيث اسم الفاعل، وهو وصف خاص بالأنثى حقه أن يتجرد من التاء.

وكذلك تظهر المعطيات قياس طالب لتمييز ألفاظ العقود على العدد من 3-10، وقياس العدد واحد على بقية الأعداد.

كما تظهر قياس لفظ (الحيّة) على (الأحياء) وقد تكررت في النص المدروس.

وفي الأخطاء أخطاء ناشئة على أخطاء نحوية، وهي غير خافية.

وفي نماذج الأخطاء السابقة تراكيب أخطاؤها مركبة، إذ أسبابها متعددة، ولهذا تكرر ورودها في أكثر من مجموعة.

الخاتمة :

يتبين مما سبق أن أخطاء الطلاب مادة مناسبة للتحليل، ووضع الحلول لتلك العقبات الكامنة وراء هذه الأخطاء التي يقع فيها الطلاب، عن وعي منهم، أو دونما وعي.

وهذه العقبات التي تعترض سبيل المتعلم تتصف بالعموم، وهي تنسحب على أكثر المتعلمين، فايجاد الحلول المناسبة لها ييسر تعلم العربية على كثير من غير الناطقين بها.

ولما كانت العقبات ترجع إلى طبيعة اللغة العربية نفسها، وإلى البيئة العربية التي يتعلم فيها الطالب الأجنبي، وإلى الطالب المتعلم نفسه، بخبرته اللغوية السابقة واستنباطاته اللغوية، فهذه الحلول يمكن إرجاعها إلى نوعين :

أ ـ حلول خاصة ملائمة لكل عقبة من العقبات

ب ـ حلول عامة لمعالجة الظواهر السلبية في تعلُّم العربية.

أولا : الحلول الخاصة :

1 ـ حلول العقبات الصوتية :

أ ـ الانتقال بالطالب من الأصوات الشائعة في كل اللغات إلى الأصوات الخاصة باللغة العربية.

ب ـ التدريب المستمر على التمييز بين أشكال الحروف وأصواتها.

ج - التدريب المعملي المتواصل في حضور الأستاذ وغيابه.

د - الاستعانة بالرسوم التخطيطية لمخارج الأصوات.

هـ - الاستعانة بالأشرطة المصورة لخروج الأصوات.

و - التركيز على التمييز بين الأصوات ببرهان الثنائيات الصغرى، مثل : أعضاء - أعداء.

ز - مقارنة أصوات العربية بأصوات لغات الطلاب لادراك الفروق الجوهرية بينها.

2 - حلول العقبات اللهجية :

أ - التزام الأساتذة الفصحى في تدريسهم ومناقشاتهم للطلاب.

ب - بيان وجوه الفرق بين العامية والفصحى.

ج - تعويد الطلاب متابعة برامج الفصحى الاذاعية.

د - تعويدهم قراءة الجرائد والمجلات والدوريات، ويمكن إصدار جرائد خاصة في هذا الشأن.

هـ - حث الطلاب على حفظ النصوص الأدبية الراقية، وقراءة كتب الأدب ذات الأسلوب الفصيح.

و - تطويع ظاهرة الاعراب للطلاب.

ز - معالجة القضايا اللغوية للأعداد والاهتمام بها تعليميا وإعلاميا.

ح - الرفع من المستوى الثقافي للبيئة العربية، وتشجيع استعمال الفصحى.

3 - حلول عقبات الترجمة :

أ - عدم استعمال لغة وسيطة، والاعتماد على الرسوم والتخطيطات.

ب - التمرين المستمر للطلاب على تراكيب العربية.

ج - بيان الفروق بين تراكيب العربية ولغة الطالب.

د - تشجيع الدراسات اللسانية المقارنة بين العربية وسواها، في مثل ظواهر : التعريف والتنكير، والتأنيث والتذكير... الخ.

هـ - تعويد الطالب استخدام المصادر العربية.

4 ـ حلول عقبات القياس الخاطئ :

أ ـ اكتساب الطلاب ميكانيكية اللغة العربية في مجال الصرف والاشتقاق.

ب ـ تطويع القياس اللغوي الصحيح للطلاب.

ج ـ بيان الظواهر الشاذة في العربية.

د ـ رصد الأقيسة الخاطئة، وعلاجها عن طريق الاختبارات الموضوعية والتمرينات اللغوية.

هـ ـ تعويد الطالب استعمال المعاجم العربية، وكتب الصرف.

ثانيا : الحلول العامة :

أ ـ توجيه الطالب إلى الاستفادة من وسائل الفصحى خارج الفصل.

ب ـ توثيق الصلة بين الطالب والبيئة المثقفة.

ج ـ الرعاية المستمرة للطلاب خارج الفصل في كتاباتهم وأحاديثهم.

د ـ تشجيع الدراسات النظرية اللسانية لمعالجة المشاكل اللغوية.

هـ ـ الاكثار من التأليف في تعليم العربية.

و ـ إفراد بعض المؤلفات لظواهر لغوية تخص العربية، لمعالجة قضايا محددة.

ز ـ نشر فكرة الاختبارات الموضوعية لمعالجة بعض الأخطاء الشائعة في الاستعمال.

ح ـ تأليف معاجم متنوعة متفاوتة الأحجام ليسهل الرجوع إليها، فقد دخلت اللغات مرحلة الحاسبات المعجمية.

ط ـ دراسة ظاهرة الأخطاء المركبة في العربية.

ي ـ الاستفادة من تجارب المسلمين في العصور السابقة في تعليم العربية.

ك ـ عرض تجارب الأمم الأخرى في تعليم لغاتها.

ل ـ ترجمة الدراسات المتعلقة باللغات الأخرى لاحتذائها.

م ـ تشجيع الطالب الأجنبي المتمكن، باستعمال العربية استعمالا وظيفيا في التعليم والاعلام وغيرهما.

ن ـ تشجيع التخصص في تعليم العربية لغير أبنائها.

س ـ حاجة البلاد العربية إلى نهضة علمية تقنية متكاملة.

هوامش :

1 ـ دليل المعلم للكتاب الأساسي، فتحي علي يونس (مراجعة السعيد محمد بدوي) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (تونس 1983 م).

2 ـ كتاب الوفاء : كلمات وقصائد في تأبين فقيد العلم الأستاذ عبد الله محمد الهوني، مقالة (وقل اعملوا) د. عماد حاتم، مطابع الثورة العربية طرابلس ـ ص 60.

3 ـ مقدمة ابن خلدون، عبد الرحمن بن خلدون، ط. دار الكتاب العربي ـ بيروت لبنان، ص 554.

4 ـ الأصوات ووظائفها، محمد منصف القماطي، ط. جامعة الفاتح 1986 م ص 51-55.

5 ـ المصدر السابق، ص 17.

اللغة العربية وتدريسها لغير الناطقين بها

نحو منهج لاعداد مدرس اللغة العربية لغير الناطقين بها

محمد ممدوح بدران
الموجه الأول لمادة اللغة العربية

مكانة اللغة العربية :

تنتمي لغتنا العربية إلى أسرة اللغات السامية التي تتفرع بدورها إلى مجموعات تشمل كل منها عددا من اللغات كمجموعة :

- اللغات السامية الشمالية الشرقية في بلاد الرافدين.
- اللغات السامية الشمالية الغربية في سورية وفلسطين.
- اللغات السامية الجنوبية العربية في شبه الجزيرة العربية في جنوبها وشمالها.

واللغة العربية عرفناها لغة متطورة أدبية ناضجة احتفظت بخصائصها العامة ولا تزال صامدة أمام هجمات أعدائها المتتابعة المتلاحقة. ومرت بمراحل مختلفة وتأثرت بعوامل كثيرة، وقد نمت وترعرعت واتسعت دائرة ألفاظها وامتدّ أفق معانيها. وكانت الرابط الذي يجمع بين أبناء الأمة التي توارثتها جيلا عن جيل - وهي مظهر أساسي من مظاهر قوميتنا وركن هام في تثبيت هذه الوحدة القومية العربية وتعميقها.

وبالرغم من استرسال أعدائها في محاولاتهم لاذابتها واخفائها فقد زحفت إلى الميدان العالمي، وحلت المحافل الدولية، ونزلت أروقة الأمم المتحدة ومنظماتها، واحتلت مكانا مرموقا بين اللغات العالمية وهي قادرة على التقدم اذا أحسن أهلوها رعايتها.

وتستمد اللغة قوتها من أنها لغة القرآن، لغة تدين بها شعوب عديدة، لغة تتكلمها أمة أضحى أهلها يملكون قوة مادية وأدبية مما يجعلهم محط أنظار العالم ويدفع الدول الأجنبية لمحاولة اتقانها بغية التفاهم والتلاقي في ميادين الحياة والاقتصاد والعلم والعمل. لذلك فقد أضحى لزاما على العرب أن ينشطوا للنهوض باللغة العربية، والعمل على تسهيل قواعدها وتحسين أساليب تدريسها ومواصلة الجهد لنشرها، واقامة المدارس وتشييد المراكز الثقافية

وتشجيع حركة التعريب، وهذه مهمة يضطلع بها كل ناطق بالضاد مثلما هي مهمة تشمل ميادين تعليم اللغة العربية لأبناء الأمة العربية، ولغير العرب خارج البلاد العربية.

والراغب في تعلم اللغة العربية من غير العرب يفضل الالتحاق بالمؤسسات الثقافية والهيئات العلمية العربية ليطل منها على شخصية المجتمع الناطق بالعربية، لأن اللغة هي الانسان نفسه، تعكس خصائصه وتجعله يتقارب ويتعاطف مع باقي الأفراد من أبناء أمته.

طريقة تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها :

ولما كان تعليم اللغة العربية للأجانب هدفا، فيجب أن نولي الاهتمام إلى المادة التي نقدمها والطريقة التي توصل بها هذه المادة إلى هؤلاء الطلاب سائلين أنفسنا ماذا وكيف ندرس ؟ ما دام جواب من ندرس معروفا.

- فالمادة من حيث تحديدها وبيان نوعها ومفرداتها لها ارتباط بنوعية الطالب الذي سيتعلمها فهو طالب يقصد السياحة والاقامة مع العرب حينا أو التحصيل الدراسي حينا آخر. لذلك يجب أن تخدم المادة هذا الطالب وتيسر له الاتصال بالعرب والتعايش معهم وتكون بذلك مستمدة من الحياة اليومية على شكل حوار يتبع بتقويم على شكل تمارين تمكنه من استيعاب واستعمال ما تعلمه.

- وأما الطريقة فهي الجواب لكيف ندرس ؟ وفي الحقيقة ليس ايجاد الطريقة المناسبة بالأمر السهل، ونظرة إلى الطرق المتبعة في التدريس نجدها تقليدية تعتمد على التلقين النظري كما يعتمد تدريسها في البلاد الأجنبية على الترجمة فينال هذا الجانب الاهتمام أكثر من التطبيق لفهم اللغة واستعمالها. فالابتعاد عن الترجمة هو خير طريقة لتعليم اللغة العربية للأجانب حيث ان الاقتصار على اللغة العربية يجبر الطالب على استعمالها ويعوده حسن استعمالها والتعرف على ألفاظها وأصواتها وصيغها والاهتمام بالنطق الصحيح لها وحفظ جملها واعادتها. وتعليم القواعد النحوية والصرفية وتطبيقها.

ويجب ألا يطغى تعلم النحو والصرف على التطبيق والاستعمال وأن يعتمد المدرس الوسائل السمعية والبصرية. ومن الواجب أيضا مواكبة ما يحدث من تطور على أساليب التدريس ومراجعة ذلك بصورة مستمرة تمشيا مع تطور المجتمعات حتى تبقى اللغة العربية حية تتمشى مع التطور والتقدم.

أن معظم المؤلفات التي لا تحصى حول اللغة العربية وقواعدها وطرق تدريسها وضعت لمن يعرف اللغة العربية مسبقا دون تفريق بين من هو عربي ومن هو غير عربي. وما زالت الجهود التي بذلت لتيسير تعليم اللغة العربية ضئيلة. كما قامت جهود من بعض المستشرقين لوضع كتب ولكن كانت ترجمة لكتب عربية.

واجبنا نحو اللغة العربية :

فاذا كان للغة العربية هذه المكانة المرموقة ولها القدرة على استيعاب الحضارات لما تتمتع به من صفات فان من الواجب أن تتضافر جهود الأمة العربية كلها لتيسير تعليمها للعرب ولغير العرب وتشجيع البحوث الخاصة بذلك وتشجيع التأليف والترجمة والنشر بها وتعريب التعليم على جميع المستويات وفتح المعاهد لتعليمها للأجانب داخل البلاد العربية وخارجها وتزويد هذه المدارس بالوسائل المعينة على تدريسها.

ومهما تعددت الكتب والمؤلفات ومهما تطورت الطرق لتدريس اللغة فلا بد من المعلم الكفء المتمرس على تعليم اللغة العربية للأجانب وقد أصبح من الضروري تبني خطة تكوين وتأهيل معلمين من أبناء البلاد الاسلامية في آسيا وأفريقيا على تعميم تعليم اللغة العربية في مدارسها وجامعاتها رغبة في توثيق صلاتها مع العالم العربي المسلم مما يزيد من حاجتها إلى معلمين للعربية ومدرسين للثقافة الاسلامية، وعلى الجهات الرسمية في العالم العربي مد تلك الدول بما يساعدها في اكمال المسيرة وذلك باقامة دورات مشتركة في رحاب مراكز اللغات والمعاهد في البلاد العربية والاسلامية.

وأما معلم اللغة لغير الناطقين بها فهو مركز العملية التربوية وكل شيء في العملية التربوية مرتبط بالمعلم، وعليه يتوقف تحقيق كل شيء ذي قيمة في المجال التربوي، لذا فيجب أن يكون ذا خبرة ودراية بما يعلم وبكيفية التعليم، صبورا، دؤوبا، محبا لعمله، متجاوبا مع طلابه وزملائه.

اعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها :

فاذا كان معلم اللغة العربية ـ كلغة أجنبية ـ يشترك مع زملائه المدرسين الآخرين في صفات عامة ذكرتها فلا بد من اضافة صفات جوهرية يجب توافرها فيه مثل :

- تعريف طلابه على أوجه الحضارة العربية.
- المامه بالحضارة الخاصة للطلاب الذين يدرسون كي يسهم في عملية التبادل الثقافي، وحبذا لو قضى وقتا في تلك البلاد ليتعرف على نمط تفكيرهم وتقاليدهم وطرائق معيشتهم.
- أن يكون متدربا على استخدام الوسائل المعينة من سمعية وبصرية وأن يعد المواد لها.
- أن يكون على معرفة بطبيعة اللغة والصلة بين الفصحى واللهجات وكيفية أداء الأصوات المختلفة.

وأورد فيما يلي منهجا وظيفيا مقترحا لاعداد معلم العربية لغير الناطقين بها :

ان طبيعة عمل معلم اللغة العربية لغير أبنائها تجعله يفترق عن زملائه الذين يقومون بتعليمها لابنائها بسمات وخصائص وتفرضها طبيعة التواصل اللغوي بحكم أن المتعلم من أبناء

اللغة يستطيع التواصل مع المعلم باللغة ذاتها، وقد ثبت أن تعليم اللغة عن طريق الترجمة لا يخلو من مزالق لاختلاف خصائص كل لغة من حيث قواعدها وبناها التركيبية، وحدود مفاهيمها بالنسبة للدال والمدلول، واذا كان لا بد من الترجمة فليقتصر الأمر في حدود ضيقة تفرضها الضرورة.

ولما كان اعداد معلم العربية لغير الناطقين بها يرتبط ارتباطا كليا بأسس تعليم اللغات الأجنبية لغير الناطقين بها والمناهج التي توضع في ضوء هذه الأسس فان من الضروري أن يلحظ في اعداد معلم اللغة العربية تزويده بثقافة لغوية ومنهجية تتناول الأمور الآتية :

- دراسة معمقة في علم اللسانيات
- دراسة في علوم اللغة
- المام دقيق بنظريات الاكتساب اللغوي ومنها : النظرية السلوكية ـ والبنائية ـ والغشتالت، وتطبيقاتها التربوية.
- مداخل تعليم اللغات لغير الناطقين بها :

  المدخل السلوكي ـ المدخل السمعي الشفوي ـ المدخل السمعي البصري ـ المدخل المفاهيمي أو المعنى.
- أنماط من مناهج تعليم اللغات لغير الناطقين بها، مع التحليل والتطبيق لتجارب الدول الأخرى.
- وسائل تعليم اللغات لغير الناطقين بها : الأجهزة والمواد الكتابية مع التحليل والتطبيقات.
- مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها المناهج الصادرة عن المؤسسات ومراكز تعليم العربية لغير أبنائها في الوطن العربي : عرض وتحليل للمستويات ـ والطرائق، والمحتوى اللغوي.
- تدريبات عملية لوضع دروس تعليمية لمختلف المستويات وفق المداخل النظرية المختلفة.
- الأنماط الأساسية للجملة العربية، ومنهجيتها وفق مستويات التعليم المختلفة.

دراسة الحضارة العربية (العادات والتقاليد وأنماط العيش والحياة الثقافية والاقتصادية...)

- الصعوبات التي يواجهها تعليم العربية للأغيار في المستويات الآتية :
  - المستوى الصوتي
  - المستوى الدلالي

- المستوى التركيبي
- المستوى الكتابي
- الازدواجية اللغوية بين الفصحى والعامية ـ بالاستناد إلى الدراسات الصادرة في هذه المجالات.
- الطرائق التربوية لتعليم الكبار تعليما وظيفيا ويشمل ذلك اتجاهات المتعلمين ورغباتهم الخاصة في تعلم العربية، مما يستلزم نظرة معمقة في الأهداف المختلفة وأساليب تطبيقها، تعلم اللغة لأغراض ثقافية أو تجارية أو سياحية.
- دراسة معمقة لنحو اللغة العربية وصرفها وإملائها ومظانها الأساسية تؤهل المعلم أن يكون قادرا على تعليمها.

ويمتاز مشروع هذا المنهج بالمرونة لأنه يخرج معلما قادرا على التلاؤم مع مختلف المناهج المقترحة متمكنا من تعليم أي منهج يطرح عليه بحكم أنه مبني على أساس نظري يمكنه من الانطلاق في هذا التعليم وفق مبادئ مدروسة ومجربة وفي الوقت ذاته يسمح له بالابداع والتلاؤم مع الظروف التعليمية المختلفة.

ملاحظة : ويترك للخدمة مدة الدراسة، والخطة الدراسية والمناهج اللازمة.

آمل أن يحقق اجتماعنا مبتغاه، وأن نخرج بنتائج نتوصل من خلالها إلى هدفنا المطلوب وهو نشر اللغة العربية وتعليمها لغير أبنائها مع التوجيه الرشيد، والارتفاع بالمستوى المرغوب للغة الحياة، وأن تكون الفصحى لغة التخاطب، إذ من أمانينا ـ نحن العرب ـ أن يتكلم أبناء أمتنا لغتهم وأن يكتبوا بها بشكل سليم وبأسلوب قوي، ليعود لها صفاؤها ومجدها.

ان هذا الاحساس النبيل بالعروبة يجب أن يتمثله كل عربي في صراعنا ضد أعدائنا، وان كل أبناء اللغات الأخرى يعْتزون بلغاتهم، فان أبناء العروبة لأولى بهذا الاعتزاز لأن من أهمل لغته أهمل شخصيته وأضاع كيانه.

ونرجو أن نسمع قريبا ان جامعاتنا ومعاهدنا قد خصصت أقساما لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ولا يشك أحد في أنها تستطيع أن تقدم برامج خاصة لاعداد معلمي اللغة العربية للأجانب وذلك باقامة دورات لاستعراض أحسن الطرق في التدريس واستعمال الوسائل المعينة على غرار ما يجرى في كليات التربية ومدارس المعلمين وما يستتبع ذلك من اعداد للمناهج والكتب والمعاجم وطرائق التدريس.

والأمة العربية والاسلامية قادرة بما عندها من مفكرين ولغويين على تعزيز جهودها لتستعيد لغتنا الدور الحضاري الذي كان لها من قبل.

وغني عن البيان أن تعليم اللغة العربية ونشرها يفتحان لنا جسورا إلى بلدان العالم كافة. واننا لننتظر اليوم الذي نستطيع فيه أن نتخاطب في جميع المحافل الدولية بلغتنا العربية الأصيلة ونسمعها للناس فيفهمونها دون الحاجة إلى مترجم ونكون بذلك قد حققنا رسالتنا وأهدافنا وبلغنا مرادنا.

مقتضيات الكفاءة في تعلم اللغة العربية
كلغة إضافية

د. السعيد محمد بدوي

رئيس قسم اللغة العربية بالجامعة الأمريكية بالقاهرة

قبل أن تدخل المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (اختصارا المنظمة) ميدان **التنظير** في تعليم العربية لغير الناطقين بها (اختصارا العربية الإضافية) ـ وذلك بافتتاح معهد الخرطوم الدولي عام 1974 لتدريب المؤهلين في اللغة العربية من جنسيات مختلفة لتدريس اللغة العربية كلغة إضافية ـ كان ذلك النشاط بجميع صوره، بحثا وإحصاء وتأليفا للكتب الدراسية، يكاد يقتصر على غير العرب، أو بعبارة أدق على المؤسسات غير العربية، حتى داخل الوطن العربي نفسه. ولم يكن الحال في حقل تدريس العربية بصورة عملية أفضل كثيرا من حقل التنظير. ففيما عدا بعض المؤسسات الرائدة التي نذكر منها على سبيل التخصيص معهد بورقيبة للغات الحية بتونس ـ على حداثته النسبية هو الآخر ـ فقد اقتصرت المساهمات العربية الخالصة على قلتها، (كالأزهر الشريف) أو كادت تقتصر، على استخدام المواد الدراسية التي وضعت أصلا للطالب العربي، وخاصة في تعليم أبناء البلاد الاسلامية خارج الوطن العربي، تلك البلاد التي كاد يقتصر تعليم العربية فيها بصورة أساسية على حفظ ألفية ابن مالك وبعض شروحها واستظهار علوم البلاغة في صورها التقليدية المعروفة لنا. ولولا حفظ القرآن والحديث وتعلم العبادات وممارستها باللغة العربية لانتهى تعلم العربية في تلك البلاد منذ عهد بعيد.

بافتتاح المعاهد العربية المتخصصة في موضوع تعليم العربية كلغة إضافية في أنحاء مختلفة من العالم العربي (وعلى رأسها معهد الخرطوم الدولي معهد الرياض ومعهد أم القرى وأيضا معهد الجامعة الأمريكية بالقاهرة) بدأت الصور تتغير. فهذه المعاهد أنشئت أساسا لا لمجرد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بل لتأهيل المتخصصين في هذا النوع من التعليم. وسواء أكان ما تمنحه هذه المعاهد دبلوما أو درجة الماجستير فقد نشأ معها البحث الأكاديمي في هذا الميدان ـ سواء على أيدي الأساتذة أو الطلاب كجزء لا يتجزأ من مناهجها الدراسية.

تناولت هذه الأبحاث كثيرا من قضايا هذا الميدان العريض : طرق تدريس المواد المختلفة والتعليم المبرمج لبعض المواد والإحصاءات اللغوية الضرورية لاختيار مواد التعليم والقياس في العملية التعليمية وتأليف بعض الكتب من مستويات مختلفة، ولأهداف لغوية مختلفة – إلى جانب المقارنات اللغوية التي قام بها على الأخص طلاب معاهد العربية المذكورة في رسائلهم التي قدموها كجزء من متطلبات التخرج لدرجة التأهيل النهائية. كذلك ساهمت الدوريات القيمة التي أصدرتها – ولا تزال تصدرها – بعض هذه المعاهد، وخاصة معهد الخرطوم الدولي، وجامعة أم القرى – ساهمت في تشجيع البحث، بل وتوجيهه نحو آفاق عديدة.

وعلى الرغم من تنوع هذه الأبحاث وتناولها لقضايا هامة جدا في ميدان تعليم العربية لغة إضافية – فان الغالبية العظمى منها تتناول ما يمكن أن يطلق عليه ميكانيكيات العملية التعليمية أو أدواتها. وليس من المثير للدهشة أن تتركز الأبحاث في المرحلة السابقة – أو المرحلة المبكرة من حياة هذه المعاهد – حول هذه النوعية من القضايا العملية. ذلك أن كثيرا من هذه المعاهد وقد أنشأت – إلى جانب البرامج الأكاديمية فيها – وحدات لتعليم اللغة ذاتها كلغة إضافية لمن شاء من المقيمين من غير العرب – لأنها لمّا فعلت ذلك، وجدت نفسها فجأة بحاجة ماسة إلى كميات كبيرة من المواد التعليمية من مستويات مختلفة ولأهداف مختلفة، كما وجدت نفسها أيضا – وبصورة أشد – في حاجة إلى من يقومون بالتدريس لتلك النوعية من الطلاب. ولهذا عقدت المؤتمرات ودارت اللقاءات في عواصم عربية متعددة حول الكتاب المقرر والمادة الدراسية ومواصفاتها، وطرق التدريس، ومادة اللغة العربية وطرق تطويعها للمتعلم غير العربي وغير ذلك من القضايا. ودون كثير من الانتظار لنتائج هذه اللقاءات ظهرت كتب دراسية من مراكز عدة : من المنظمة العربية، ومن معهد الرياض، ومن جامعة أم القرى، ومن جامعة المدينة، ومن جامعة قطر، ومن معهد بورقيبة، ومن جامعة دمشق وغيرها.

ومع ذلك وعلى الرغم من كثرة ما بحثنا وتناقشنا فان هناك قضية لا تزال غائبة مع أنها في المركز من ميدان تعليم اللغة العربية كلغة إضافية. وبدون توصيف هذه القضية وتجليتها والاتفاق عليها – أو على الأقل الاتفاق على مقوماتها الأساسية – فإن عملنا وكل ما ننجز في هذا الميدان العريض يبقى ناقصا إن لم أقل يبقى قليل التأثير.

هذه القضية هي : الهدف النهائي من تعلم اللغة العربية كلغة إضافية، أو ما يتناوله الباحثون في تعليم اللغات الحية الأخرى، وما يتناوله غير العرب في أبحاثهم حول تعلم اللغة العربية – ما يتناوله كل هؤلاء تحت عنوان **الكفاءة**.

قضية الكفاءة بمعنى المستوى النهائي في إتقان اللغة العربية بمهاراتها المختلفة (من حديث واستماع وقراءة وكتابة) والذي نسعى بالمتعلم الأجنبي الجاد، الذي يسلّم نفسه كلية لنا، إلى الوصول إليه – هذه القضية لما نتناولها بالفحص، لا عند كتابة الكتب التي ألفناها ولا عند إقامة المناهج التي وضعناها لتعليم هذا الطالب، بل نستطيع أن نذهب خطوة أبعد من ذلك

فنقول : نحن لم نتناول هذه القضية حتى بالنسبة لبرامج تعليم العربية كلغة أولى أي للعرب أنفسهم. وبدون الرغبة في الدخول في مناقشات طويلة حول صحة هذه العبارة الأخيرة يكفي أن نذكر أن مناهج تعليم اللغة العربية للعرب في البلاد العربية بصورة عامة لم تحسم موقفها بعد بصورة عملية من قضية مهارة الحديث بالفصحى كمطلب أساسي في المنهج. وإلا فأين مكان غرس هذه المهارة وتنميتها وطرق قياسها وتقييمها في خريطة النشاط المدرسي اليومي وبين مواد اختبارات نهاية العام لمراحل التعليم المختلفة. إن المكان الوحيد الذي يجري فيه تدريب الطلاب بطريقة منظمة على الحديث والتعامل بالفصحى دون سواها وطوال ساعات النهار والليل، هذا المكان لا يوجد في الجزيرة العربية مهد الفصحى، ولا في مصر ـ دار الهجرة للدراسات العربية والاسلامية، ولا في دمشق مهد القومية ولا في غيرها من عواصم العالم العربي ـ بل يوجد في الولايات المتحدة في جامعة ميدلبري وفي برنامج صيفي خصص منذ سنوات لهذا الغرض.

إغفال تحديد المستوى النهائي المطلوب في تعليم العربية للطالب العربي ضار بلا شك بخطة التعليم، ولكنه في حالة المتعلم غير العربي أشد ضررا؛ لاعتماد الأخير بصورة أساسية على المناهج الدراسية وعلى الكتاب التعليمي في الوقت الذي قد يعوض المتعلم العربي النقص في المناهج الرسمية من مصادر الثقافة المتنوعة في المجتمع الذي يعيش فيه.

وبالاضافة إلى الضرر الناجم من إغفال تحديد المستوى النهائي من عملية تعليم العربية كلغة إضافية فان هناك ما يشبه «الاتفاق الصامت» أو «الرأي العام» لدى المثقفين العرب ـ بما فيهم المتخصصون في اللغة العربية وتعليمها وحتى مدرسيها كلغة إضافية ـ على أن الأجنبي الذي لم يكتسب اللغة العربية لغة أولى ـ أو لغة أم، كما يقال ـ لا يستطيع مهما حاول أن يصل في تعلمه للعربية إلى درجة من الاتقان والرقي فيها توازي ما يمكن أن يحققه متعلم أجنبي لاحدى اللغات الحية الأخرى، كالانجليزية مثلا. بل ان العرب توسعوا في فهمهم واستخدامهم لمصطلح «لغة الضاد» اسما أو كناية عن اللغة العربية، إلى القول بان غير العربي لا يستطيع ـ مهما حاول ـ أن ينطق بصوت الضاد نطق أهل العربية له.

وليس شيء، من ذلك بصحيح. فالأجنبي يستطيع أن يتعلم أي صوت لغوي في أية لغة بما في ذلك صوت الضاد العربية. بل إن صوت الضاد في الواقع ليس أصعب الأصوات العربية بالنسبة للمتعلم الأجنبي، كما يقول العالم اللغوي تيرانس ميتشل (في حديث خاص معه). فصوت الفتحة العربية الواقع في المقطع ذي النبر الضعيف(2) أشد صعوبة ـ في رأي هذا العالم الانجليزي ـ من أصوات الضاد والحاء والخاء والعين وغيرها من الأصوات العربية التي تتهم بالصعوبة في الكتب المخصصة لتعليم العربية لغير الناطقين بها في الشرق والغرب.

سلاسل كتب تعليم العربية كلغة إضافية التي أنتجتها المراكز الكبرى لتعليم العربية في العالم العربي لا تتحدث عن محصلة نهائية أو ما يمكن أن يسمى «السقف التعليمي» الذي

تهدف إليه أو الذي ينبغي أن يهدف إليه المتعلم : فالهدف المذكور في مقدمات هذه الكتب ـ أو في كل جزء من أجزائها ـ يكون عادة عددا أو نوعية معينة من المفردات اللغوية، ونوعية معينة من التراكيب ومستوى معينا من المهارات اللغوية أعلى وأكثر تعقيدا من المستوى المذكور في الجزء السابق من السلسلة. أما الكتاب الأساسي للمنظمة فقد تفادى منذ البداية الالتزام بإيصال المتعلم إلى سقف لغوي وألقى هذه المهمة على عاتق المتعلم نفسه، وقرر أن هدف الكتاب الأساسي بأجزائه الثلاثة وبمصاحباته التعزيزية هو «تقديم المتعلم من غير الناطقين بالعربية إلى أساسيات هذه اللغات في امتداديها التاريخي والجغرافي، والوصول به في فترة زمنية محددة إلى مستوى من الاتقان لمهاراتها الأربع يستطيع معه أن يستقل في تعليم نفسه العربية وفي التزود بما يشاء من ثرائها دون حاجة إلى الاعتماد على درس أو مدرس» ويقرر الكتاب أن «الأساسيات بهذا المعنى لا تقتصر بالطبع على الأبجدية والصوتيات وبنية الكلمات والتراكيب وتركيب الجملة، بل تشمل إلى جانب ذلك ـ وفوق ذلك ـ المضمون الحضاري الذي تعبر عنه اللغة العربية بكل ما لديها من ثروة وفعالية تعبيرية تجمعت لدى أبنائها ورسخت فيهم من خلال عبقرية الزمان والمكان.

والكتاب على هذا يحدد في الواقع (وإن كان بطريقة غير مباشرة) نوعين من الأهداف : **الأول** ما يمكن أن يسمى **بالسقف التعليمي** للسلسلة ذاتها، وهو الوصول بالمتعلم إلى درجة الاعتماد على النفس في التحصيل اللغوي ـ الحضاري النشط. **والثاني** ما يمكن أن يسمى **بسقف الاتقان اللغوي** المستهدف، وهو ما لم يتناوله الكتاب بصورة مباشرة.

الكتب العربية التي خصصها أصحابها للحديث عن المنهج (وهي قليلة جدا إلى الآن) لم تخرج كثيرا عما قدم به مؤلفو الكتب التعليمية، ولذلك فلا داعي للتوقف عندها في هذا المقام.

كتاب «اكتساب اللغة العربية» للدكتور تمام حسان خرج على هذه القاعدة. فقد تحدث مؤلفه عن مراحل ثلاثة لاكتساب اللغة سماها على الترتيب :

- مرحلة التعرف
- مرحلة الاستيعاب
- مرحلة الاستمتاع

ويغنينا في هذا المقام المرحلة الأخيرة باعتبارها ـ في تصور هذا العالم اللغوي ـ نهاية المطاف، أو ما أسميناه نحن هنا السقف اللغوي الذي ينتهي إليه المتعلم.

يعرف الدكتور تمام الاستمتاع بأنه «التذوق الأدبي وإدراك مواطن الجمال في النص» وأيضا «تذوق ما يستقبل من الاتصال»(3). وعلى الرغم من أننا لا نوافق الدكتور تمام على تفريقه في «الاستمتاع» بين «الاستمتاع بالشكل اللغوي» والاستمتاع بالموضوع، وان كلا منهما يمكن أن يكون مطلبا منفصلا ـ فاننا نرى في هذه التسمية لمرحلة الاتقان اللغوي كثيرا من الحكمة والمناسبة تتفق ومقررات علمي النفس اللغوي والاجتماع اللغوي (ولنا عودة إلى هذه القضية).

وبعد أن يعرف الدكتور تمام المرحلة الأخيرة ينتقل إلى لب المشكلة ويتساءل :

«هل يطيق الطالب غير الناطق بالعربية أن يستمتع بنصوص الأدب العربي ؟ أو بعبارة أخرى : هل يمكن الوصول إلى الاستمتاع بواسطة التعلم كما يوصل إلى (مرحلتي) التعرّف والاستيعاب ؟» ويجيب على تساؤله فيقول «الذي يبدو لي أن كل شيء إن صلح للاكتساب فقد صلح بالتالي للتعليم[4]» وهذا رأي يحترم طاقة الانسان وقدراته فوق كونه يتفق وما نراه، وما رأيناه في تاريخ التراث الاسلامي. فلم يتقن علماء المسلمين من غير العرب اللغة العربية فقط بل قعّدوا لها وذللوا صعوباتها تعلما واستمتاعا حتى للعرب أنفسهم.

النقطة التي نرى فيها رأيا مخالفا لما ساقه الدكتور تمام هي ما يتعلق بتحديده لنوعية اللغة التي يهدف الطالب إلى تعلمها حين يقرر أن «الطالب غير الناطق بالعربية معرض من ثم لنوعين من طرق الاداء اللغوي لما يعرف تحت اسم «اللغة العربية»»، على حين لم يأت من بلده الا في طلب أحد هذين النوعين فقط، وهو الاستعمال الفصيح دون العامي[5]. وسنتناول هذه القضية في موضع آخر.

في الولايات المتحدة بدأ الحوار بصورة جادة حول قضية «الكفاءة في اللغة العربية» من داخل عباءة الحوار الذي أثارته «**رابطة معلمي اللغات الأجنبية في أمريكا**» (ACTFT) حول قضية الكفاءة في تعلم اللغات الأجنبية بعامة.

وقد أنتج هذا الحوار وضع مقاييس متدرجة لمراحل أربع متدرجة على طريق اكتساب الكفاءة في تعلم اللغات الأجنبية بالنسبة للمهارات اللغوية الأساسية وهي الاستماع، والتكلم، والقراءة والكتابة. ثم زادوا مرحلة خامسة بالنسبة لمهارتي التلقي وهما مهارتا الاستماع والقراءة. هذه المراحل الخمس هي ما دعوه بـ : مستجد (NOVICE)، ومتوسط (INTERMEDIATE) ومتقدم (ADVANCED) ومتفوق (SUPERIOR) وأخيرا متميز (DISTINGUISHED) وقدمت الرابطة توصيفا تفصيليا لكل من هذه المراحل تناول قدرات الطالب والوظائف التي يمكن أن يؤديها من خلال اللغة وما لا يقدر على أدائه ومدى اتقانه للتراكيب اللغوية أصواتا وأبنية. ثم قررت المنظمة أن ما قدمته هو مقاييس عامة لا تختص بلغة معينة دون سواها وطالبت روابط اللغات المختلفة بتطويع هذه المقاييس لظروف كل لغة على حدة.

تصدى لهذه المهمة بالنسبة للغة العربية في أمريكا الدكتور روجر آلن[6]. ومهد بمقدمة اللغوية لابن العربية، عليهم أن يتقنوا الفصحى المعاصرة بالإضافة إلى واحدة على الأقل من اللهجات العربية السائدة في العالم العربي. ثم قرر أن على معاهد التعليم في الولايات المتحدة أن تبدأ وتقتصر في المراحل الأولى (حتى بالنسبة لمهارتي الاستماع والحديث) على الفصحى المعاصرة. ولما كانت هذه الدعوة تختلف ـ كما قال ـ عن مقتضيات مراحل الكفاءة كما حددتها رابطة اللغات الحديثة فقد دعا إلى فتح الحوار في المستقبل حول هذه القضية.

أما المواصفات التي وضعت لمهارات اللغة العربية ذاتها فلا يعنينا منها هنا سوى نقطة النهاية أو السقف الذي تهدف إليه وهو المستوى **المتفوق**. ولما كانت هذه المواصفات تكشف رأي الرابطة في مدى ما يمكن للمتعلم الأمريكي الجاد أن يحققه في نهاية المطاف فنحن نعرضها كالتالي(7) :

1 ـ **مهارة التكلم** : في هذا المستوى يستطيع المتعلم أن يعضد آراءه ويستدل لنظرياته في مجالات كثيرة من المفاهيم المادية (من عملية واجتماعية ومهنية) وكذلك المفاهيم المجردة، كما يستطيع أن يتحدث في مجال تخصصه بسهولة وبتفاصيل دقيقة، ويستطيع التعامل بسهولة في معظم المواقف الاجتماعية، وإن كان قد يجد صعوبة في مواءمة الاستخدام اللغوي لمقتضيات موقف اجتماعي معين ولا بد للطالب ذي المستوى المتفوق أن يكون ذا كفاءة في استخدام واحدة من اللهجات العربية المحلية، كما ينبغي أن يكون متنبها للمواقف التي ينبغي ـ أو يمكن ـ فيها الانتقال من مستوى لغوي إلى آخر. محصول المتعلم في هذا المستوى من المفردات واسع ومتنوع وتردده في اختيار الكلمة المناسبة لما يريد أن يقول نادر، وفي بعض الأحيان قد يصدر عنه أخطاء لغوية، ولكن هذه الأخطاء لا تكون منتظمة أبدا. أما نطقه فقد يظل ذا لكنة أجنبية، كما أن نسبة قليلة من تعبيراته يكون مجرد ترجمة حرفية من التعبيرات الخاصة بلغته الأولى.

2 ـ **مهارة الاستماع** : يكون لديه قدرة كافية من فهم اللغة تمكنه من فهم النقاط الأساسية في جميع أنواع الحديث داخل دائرة اللغة المشتركة (وهي الفصحى المعاصرة) بما في ذلك التجريدات والاستدلال للرأي والمناقشات الفنية والعلمية في ميدان معين. وبالاضافة إلى هذا الفهم للغة الفصحى المعاصرة يكون لديه قدرة موازية وعالية المستوى في فهم احدى اللهجات العامية المحلية. أما قدرته على فهم مجموعة كاملة من الموضوعات التي من شأنها أن تدور داخل الفصحى المعاصرة والتي تكون مصممة طبقا لمقتضيات الموقف (بدءا من الخطبة الجماهيرية وانتهاء بمناقشة الفصحى في موضوع تقني أو مهني) ـ **هذه القدرة قد لا تكون كاملة في هذه المرحلة.** يكون لديه ثروة واسعة من الألفاظ تمكنه من الفهم للموضوعات المختلفة دون أن يضطر إلى أن يطلب إعادة الصياغة أو شرح المقصود إلا في حالات نادرة. كما يستطيع أن يتابع بدقة أساسيات الحديث في المكالمات التليفونية الواضحة، وفي إذاعات الراديو والتليفزيون، وفي التقارير الشفاهية، وفي الخطب الجماهيرية في موضوعات غير تقنية. كذلك يستطيع أن يفهم الشائع من التعبيرات اللغوية الجاهزة (أو ما يسمى بالمسكوكات اللغوية)، وكذلك الأمثال والحكم المشهورة وألقاب التكريم وألفاظ المجاملة والشعارات ذات التردد العالي. وفي هذا المستوى قد لا يستطيع المتعلم أن يفهم حديث العرب إذا تخاطبوا بسرعة، أو استخدموا تعبيرات دارجة أو صيغا عامية، أو نطقا غير شائع، ولكنه يستطيع كثيرا أن يقف على حقيقة المشاعر التي يعبر عنها المتحدثون، كما يستطيع أن يصل إلى ما وراء ظاهر العبارة من أفكار ومعاني.

3 ـ **مهارة القراءة** : يستطيع المتعلم في هذه المرحلة أن يقرأ تشكيلة عريضة من الموضوعات التي تتراوح بين المقالات التقنية والتقارير التي تتناول موضوعات ذات طبيعة شخصية أو مهنية، وكذلك المقالات العامة التي تتناول موضوعات غير معروفة لديه. كما يستطيع أن يقرأ الموضوعات ذات الطبيعة التجريدية، والقصص القصيرة ومعظم الانتاج الأدبي الموجه للقارئ العام، ويكون إحساسه بالمعاني البعيدة وبالفروق الأسلوبية في تزايد وتقدم مستمر. وعلى سبيل المثال يكون لديه بعض القدرة على الأقل ـ على فهم السخرية، والتلاعب بوجهات النظر وإدراك الهدف وراء تفضيل الكاتب نوعية معينة من الألفاظ لزيادة تأثيره على قرائه أو لتشكيل وجهات نظرهم.

4 ـ **مهارة الكتابة** : تغلب على كتابة المتعلم في هذا المستوى الخصائص الأسلوبية الحقيقية للفصحى المعاصرة، وان كانت محدودية العبارة، ربما تكون واضحة. ويستطيع من تبليغ هذا المستوى تحرير معظم أنواع المراسلات مثل المذكرات والخطابات الشخصية والخطابات الرسمية، (مع استخدام التعبيرات الصحيحة لبداية كل نوع من الخطابات ونهايته، وعبارات التحية وغيرها)، كما يستطيع كتابة الأبحاث القصيرة والتقارير العلمية في مجالات التخصص المحددة أو في الميادين الوظيفية أو المهنية. كما يستطيع تدوين الفروض والتعبير عن الرأي وكتابة وجهة النظر الشخصية بكل دقة، وبصورة فعالة. كذلك يستطيع استخدام القاموس بدرجة عالية من الدقة ليزود موضوعه بالمفردات المتخصصة، أو ليرفع مستوى المحتوى أو الأسلوب. وقد يكون لا يزال غير قادر على صياغة كتابته وتحويرها بدقة لكي تتناسب مع طبيعة الموضوع أو مع نوعية القارئ . وفي هذا المستوى أيضا قد يفضل الكاتب في استخدام ـ أو قد يستخدم بطريقة خاطئة ـ التراكيب أو الأساليب المركبة أو الأكثر تعقيدا من بين تراكيب اللغة العربية.

تتسم هذه القواعد بصفتين هامتين في الارتقاء بمستوى تعليم العربية كلغة إضافية :

الأولى أن هذه المواصفات **وظيفية** أي ترتبط بمهام أساسية من المفروض أن يؤديها متعلم اللغة في تواصله مع أبناء مجتمع هذه اللغة أو مع تراث هذا المجتمع ـ وفي الوقت ذاته لا تغفل المواصفات التركيبية للغة من حيث الأصوات والبنية، وإن كانت تعطى لهذا الجانب المقام الثاني في قضية المتعلم.

الثانية أن هذه المواصفات تسهل عملية القياس، أو تقييم درجة كفاءة المتعلم بطريقة يمكن الاتفاق عليها في هذا الميدان الذي ظل خاضعا لمدة طويلة للفروق الشخصية الحادة بين المدرسين. ولا شك أن النجاح في وضع قواعد ثابتة لعملية القياس يسهل وضع المنهج وتنفيذه وكذلك إعداد المادة الدراسية المناسبة للوصول بالمتعلم إلى كل من هذه المستويات من الاتقان اللغوي.

وعلى الرغم من ترحيبنا بهذه المقاييس، إلا أننا ينبغي ألا نغفل أنها ـ وخاصة ما جاء في مذكرتها التفسيرية ـ تفترض أن المتعلم الأجنبي يبقى دائما عاجزا عن الوصول إلى درجة

التعايش المستريح مع اللغة المستهدفة. فهو مثلا لا يفهم من المحادثات التليفونية سوى الواضح منها وحتى هذه لا يفهم منها سوى النقاط الأساسية. وفي حديثه يصدر عنه أخطاء ويتكلم بلكنة أجنبية، وينقل عبارات لغته الأصلية بترجمة حرفية لا صلة بينها وبين النظام الدلالي للغة العربية. أما فهمه للمقروء فانه يدور في فلك تخصصه أو في فلك ما يوجه للقارئ العام خارج تخصصه. ونحن لا نوافق من حيث المبدأ على أن المتعلم الأجنبي الجاد لا يستطيع أن يصل في إتقانه للغة العربية كلغة إضافية إلى درجة من الاتقان أرقى بكثير جدا مما تقرره هذه القواعد. وكما ذكرنا سلفا ـ دليلنا على ذلك آلاف الحالات في التاريخ العربي الاسلامي ممن وصفنا.

لم تحسم كذلك هذه المقاييس وأهدافها التعليمية موقفها من قضية القضايا بالنسبة للغة العربية خاصة وهي قضية التعددية اللغوية ولا نقول الازدواجية اللغوية (كما يصر الكتاب على وصفها) فأبناء المجتمع العربي اليوم يستخدمون داخل البيئة اللغوية الواحدة عددا من النوعيات أو المستويات اللغوية ـ قد تصل إلى خمس مستويات كبرى ـ تتعاون فيما بينها في تنسيق محكم الأداء للوظائف الاجتماعية التي يقوم بها أفراد المجتمع بحيث يقوم كل مستوى بالتعبير عن نوعيات معينة من الوظائف أو المهام تتسق في موضعها من السلم الاجتماعي ـ الحضاري مع طبيعة هذا المستوى اللغوي وموقعه قربا أو بعدا من الفصحى النقية الخالية من التأثيرات اللغوية المحلية.

هذه المستويات الخمس هي ما اصطلح على تسميته بـ :

- فصحى التراث
- فصحى العصر
- عامية المثقفين
- عامية المتنورين
- عامية الأميين (هذا المستوى خارج بالتعريف عن أهداف المثقف الأجنبي)

وعلى الرغم من كل ما يقال ويدرج من الخطب ويكتب من الكتب والمقالات حول أهمية الالتزام بالفصحى ووجوب التمسك بها ورفع شأنها، والحط من شأن العامية والابتعاد عنها في كل المناسبات ـ على الرغم من كل هذا فان استخدام الفصحى في الحديث خارج الدائرة التي رسمها لها المجتمع ـ أي خارج دائرة التنسيق مع بقية المستويات الخمس ـ غير مقبول من أحد حتى أشد المحافظين على اللغة. ولنتصور مثلا ما قد يحدث لو حاول شخص أن يشتري لوازم بيته بالفصحى، أو حتى التحدث بها مع شرطي أو ضابط شرطة أو حتى مدير مدرسة. وسنلاحظ أن ردود الفعل في مثل تلك الحالات ستتراوح بين السخرية الواضحة والاستغراب والغضب والشعوب بعدم الملاءمة أو على الأقل الحرج.

لقد افترضت مقاييس رابطة مدرسي اللغات الأجنبية في أمريكا أنه فيما يختص باللغة العربية فان الحديث بالفصحى في جميع المقامات وعدم كتابة العامية في أي مقام هما من

الظواهر الاجتماعية الثابتة في المجتمع العربي ومن ثم فهما من أسس الكفاءة التي ينبغي أن تقوم عليها أهداف تعليم العربية كلغة أجنبية.

إننا بالطبع ـ كعرب ـ نرحب بالحديث بالفصحى في جميع المقامات **مطلبا اجتماعيا** يساعد على التقارب الفكري بين فئات المجتمع المختلفة، ولكننا لا نراه حقيقة واقعة **كظاهرة اجتماعية** في وقتنا الحاضر. وفرق بين المطلب أو الأمل وبين الظاهرة الواقعة فعلا. **فالمطلب الاجتماعي** يدخل في باب التخطيط اللغوي، واذا ما أريد له التحقق فمن الواجب أن يبدأ بتطبيقه على أطفال المدارس وبالطريقة التي تكفل اتخاذه عادة لهم.

إن المشكلة في كل ما نكتب عن الأهداف المنشودة في تعلم اللغة العربية كلغة إضافية أننا لا نأخذ في الاعتبار ما يريده المتعلم نفسه، فهو من البناء التعليمي كله في موقع حجر الزاوية. ودعونا نستخدم خبراتنا الخاصة، وكلنا قد تعلم لغة أجنبية أو أكثر، فنسأل : **ما الذي يهدف إليه متعلم اللغة الأجنبية الجاد** ؟ والاجابة في نظري ليست ما يقوله الدكتور تمام حسان حينما يقرر أن الطالب غير الناطق بالعربية الذي يتعرض داخل المجتمع العربي لنوعين من طرق الأداء اللغوي لما يعرف تحت اسم «اللغة العربية» «لم يأت من بلده إلا في طلب أحد هذين النوعين فقط، وهو الاستعمال الفصيح دون العامي[8]. فقد ينطبق هذا على عدد من الطلاب ولكنه لا ينطبق على جميع الطلاب الأجانب، ودليلنا على ذلك المشاهدة. لقد تحول تعلم اللغة العربية في كثير من البلاد الاسلامية الآسيوية مثل الباكستان من مجرد النوعيات التقليدية كفصحى التراث (من أجل تعلم الفرائض وحفظ القرآن والحديث) وأصبح يشمل الآن عاميات الخليج من أجل كسب لقمة العيش في تلك البلاد. ولقد شاهدت بنفسي منذ بعض سنوات في كراتشي مدارس ليلية تدرس لطلابها من الممرضات والمهندسين والفنيين من الراغبين في العمل في الخليج لهجاته المحلية ولا شيء غيرها. ومع ذلك نستطيع أن نقول إن مثل هؤلاء الطلاب يتعلمون العربية لما يطلق عليه «أغراض خاصة» وهي تختلف عن أهداف ما أسميناه «بالطالب الجاد».

ونعود مرة أخرى للاجابة على السؤال فنقول : إن متعلم اللغة الأجنبية ـ أية لغة ـ يهدف في تعلمه لتلك اللغة إلى الوصول من الكفاءة فيها إلى مستوى مماثل لمستوى نظيره من أبناء تلك اللغة، أو بعبارة أخرى يريد أن يحصل على المؤهلات اللغوية (والمؤهلات الحضارية التي تتوازى معها وترتبط تلقائيا بها) التي تمنحه عضوية الجماعة الأجنبية التي يشترك فيها نظيره من أبناء اللغة الأجنبية التي يتعلمها. ولما كان متعلم اللغة الأجنبية هو في العادة شخص متعلم ـ أو على الأقل شخص منخرط في سلك التعليم ـ كان مقتضى ذلك أن يكون مستوى الكفاءة المطلوب في تعلم اللغة الأجنبية هو في حده الأقصى **مستوى كفاءة المثقف من أبناء تلك اللغة.**

ولكن المثقف العربي المعاصر ـ نظرا لما نعرفه من طبيعة المجتمع اللغوي الذي يعيشه ـ يختلف من حيث كفاءته اللغوية عن نظرائه من أبناء كثير من اللغات الحية الأخرى

كالانجليزية والفرنسية مثلا. فهو يعيش ـ كما يقول الدكتور تمام حسان «أدوارا متعددة» في المجتمع الواحد بالنسبة للأداء اللغوي. ففي الحياة اليومية للفرد مواقف تتطلب استعمال اللهجة العامية، ولو استعمل الفصحى بدلا منها لكان موضعا للسخرية والاستهجان. هناك مواقف أخرى في حياته اليومية لا تصلح لها إلا اللغة الفصحى، ولو استعمل العامية في هذه المواقف لكان في ذلك ما يدعو إلى اتهامه بالتقصير أو بالجهل أو بعدم الالتزام بمطالب المهنة، أو بالشذوذ عن مألوف طرق السلوك... ان الموظف الذي يجلس في مكتبه لتصريف شؤون الناس ربما خاطبهم بالعامية، وقرأ أوراقهم وكتب التعليق عليها باللغة العربية الفصحى، وهكذا ينحل الموقف الواحد الذي وقفه هذا الموظف إلى مجموعة من طرق الأداء المختلفة التي تحكمها معيارية اجتماعية من نوع ما(9).

حقيقة ان المثقف العربي لديه قدرات على استخدام نوعيات من الفصحى ونوعيات من العامية في مواقف معينة، ولكن قدراته في كل مجال من هذه المجالات ومهاراته الأربع في الفصحى وفي العامية ليست جميعها في مستوى واحد من القوة والضعف. ولكي لا ندخل في كثير من التفاصيل التي لا نرى لها محلا هنا نستطيع أن نقول إن المثقف العربي المعاصر لديه نوعان من الكفاءة اللغوية نستطيع أن نطلق عليهما اسمي :

- الكفاءة النشطة
- الكفاءة الكامنة

فالكفاءة النشطة : هي القدرات أو المهارات اللغوية التي يستخدمها المثقف العربي بطريقة عفوية في تواصله مع أفراد الجماعة أو الجماعات اللغوية التي يتعامل معها في حياته اليومية، والتي ترتبط ارتباطا تلقائيا بالمواقف الحياتية للجماعة اللغوية، وتجري على قواعد متفق عليها بين أفرادهم بحيث لو خرج عليها المستخدم لردّ نفسه أو ردته الجماعة إلى الصواب.

أما الكفاءة الكامنة : فنعني بها القدرات اللغوية التي لا تأتي عفوا بالنسبة للمثقف، بل يستدعيها في حالة الضرورة، ويعانيها معاناة، ويضطرب في استخدامها بدرجة أو بدرجات من النجاح أو الفشل تختلف من شخص إلى آخر.

وتوضيحا لما نقول ننسب هذين النوعين من الكفاءة إلى المهارات الأربع في الشكل التالي لبيان علاقة كل منها بالآخر :

المهارات الأربع	الفصحى	(منطقة وسطى)	العامية
تكلم	كامنة		نشطة
استماع	كامنة		نشطة
قراءة	نشطة		كامنة
كتابة	نشطة		كامنة

فاستخدام الفصحى قراءة وكتابة والعامية (أنواع منها) استماعا وتكلما هي المهارة الأساسية لدى المثقف العربي ومن ثمّ تلقيبها بالنشطة. واستخدام الفصحى في التكلم وبدرجة أفضل بالطبع في الاستماع، والعامية في الكتابة وبدرجة ربما تكون أفضل في القراءة هي المهارة التابعة أو الكامنة التي يستطيع المثقف ان يستدعيها عند الضرورة.

ومن الواضح أن هذه المهارات الكامنة تختلف قوة وضعفا باختلاف درجة الثقافة لدى الشخص، كما أن مهارة الكتابة بالعامية مثلا ليست ذات قواعد واضحة، ويختلف الأفراد بدرجة كبيرة في كتابة حديثهم العامي من حيث قواعد الاملاء.

ولا يتوقف الأمر بالطبع عند مجرد وجود هذين النوعين من الكفاءة لدى المثقف العربي بل أهم من ذلك وأشد صعوبة معرفته بالمناسبات التي تصلح لها كل من هذه المهارات، بل والمناسبات التي ينبغي عليه فيها أن ينتقل من واحدة إلى أخرى في اطار الموقف العام. والقدرة اللغوية (نشطة وكامنة) ليست مجرد أجزاء متفرقة موضوعة معا لكي تعين جنبا إلى جنب، ولكنها مركب تتفاعل مكوناته وتتلاحم وتذوب مكونة حصيلة ذات خصائص تبدو ملامحها إذا تعرضت لمثير في موقف اجتماعي محدد.

وهذه هي التركيبة اللغوية التي تمثل «السقف اللغوي» للغة العربية، والتي يهدف إليها الأجنبي، أو التي ينبغي أن يهدف إليها من تعلمه اللغة العربية في صورتها القصوى. ثم إنها أيضا الصورة التي ينبغي أن يصاغ المنهج التعليمي على أساسها حتى بالنسبة لهؤلاء الذين يريدون أن يتعلموا اللغة العربية لأهداف خاصة (كتعلم اللغة العربية فقط من أجل القيام بالفرائض والعبادات الاسلامية) فلا يمكن لنا أن نتصور **جزءا** بدون تصور الكل.

وسواء أكان وصول الأجنبي لاتقانها في هذه الصورة المركبة ممكنا حقيقة وبطريقة عملية أم غير ممكن ـ فليست هذه هي القضية. انما القضية الأساسية هي أننا في كل تخطيطنا وتصورنا للمنهج وما يتفرع عنه من مادة دراسية وطريقة وتقييم... الخ لا نستطيع أن نقوم بمهمتنا دون أن نبدأ من هذه التركيبة الكبرى : **الكفاءة اللغوية التي يوجه المتعلم نحو اكتسابها.** لا نستطيع أن نتحدث عن مراحل تعليمية، أو تعليم لأغراض خاصة، أو تعليم مبرمج، أو مادة دراسية أو غير ذلك مما تحفل به الدراسات التطبيقية ـ إلا إذا اتفقنا على السقف التعليمي الذي ينبغي أن نتوجه نحوه، ولا أقول ينبغي بالضرورة ان نصل إليه.

إن من الضروري فتح الحوار حول نوعية الكفاءة اللغوية التي ينبغي أن نسعى إليها في كل ما نعد للمتعلم الأجنبي، ومواصفات هذه الكفاءة والدور الذي ينبغي أن نقوم به في تذليل الأمر بالنسبة إليه، لا في داخل العالم العربي وحده ـ وان كان ذلك بالطبع يأتي في المقدمة ـ ولكن في خارج العالم العربي أيضا، وخاصة تلك البلاد التي تتطلع الينا في هذا السبيل. وليس من اللائق بنا ـ وقد دخلنا في ميدان تعليم العربية كلغة اضافية كرواد ومساهمين ايجابيين فيه ـ ليس من اللائق أن نمضي فيما نحن فيه من تجاهل للمشكلة، أو القول بأن الأجنبي لا يريد أن

يتعلم سوى الفصحى، إلى آخر هذه الأقوال التي لا تفيد شيئا أما واقعنا اللغوي. إن الأجنبي يريد أن يعرف لماذا يصر العرب على أنه وحده ينبغي عليه أن يقتصر على تعلم الفصحى بينما لا يمثل استعمالهم هم للفصحى في حياتهم اليومية سوى نسبة ضئيلة جدا. ولن يقبل الأجنبي ـ مسلما كان أو غير مسلم ـ أن يخضع لوصاية أحد ـ وان لم يجد لدينا ردا شافيا فسينصرف عنا معتقدا اننا غير جادين.

ان القضية في رأيي لا تحتمل التسويف، وينبغي أن يفتح حولها الحوار بكل صراحة ووضوح، ولا ادعي مطلقا ان الحل سهل أو قريب المتناول، فالمواقف والأفكار الاجتماعية حول الموضوع من الصعوبة بمكان.

لقد قدمت المنظمة تصورها لنوعية اللغة التي ينبغي ان تقدمها للمتعلم الأجنبي في كتابها الأساسي بأجزائه الثلاثة : فقد خصص **الجزء الأول** للجانب العلمي من اللغة المعاصرة الفصحى في تعاملاتها اليومية من بيع وشراء وزيارة للطبيب وقضاء المصالح في المصارف وأقسام الشرطة وغير ذلك. **وخصص الجزء الثاني** للجانب النظري والتقني والأدبي والديني من الفصحى المعاصرة في تعبيرها عن النظم السياسية، وعلاقات الشرق والغرب ومشاكل التنمية والقضايا الأدبية من شعر ومسرح وقراءة للجريدة اليومية بأقسامها المختلفة. **وخصص الجزء الثالث**(10) للغة التراث العربي في عصوره الزاهرة وما عبر عنه من حضارة إسلامية عربية شملت جوانب المعرفة من تفسير وحديث وطب وصيدلة وكيمياء وفقه وتصوف وجبر وفلسفة وغير ذلك. ولا غنى للمتعلم الأجنبي الجاد للغة العربية عن التزود من هذه النوعية التي تعبر عن جانب كبير من المجتمع العربي المعاصر.

لقد صمم الجزء الأول بحيث يضم كثيرا من المفردات المشتركة بين لغة الحديث العامية وبين الفصحى لكي تسد بعض الحاجة القائمة إلى إيجاد وسيلة للتواصل بين المتعلم الأجنبي ومن يعيش بينهم في العالم العربي. كما أننا نعلم أن واقع التدريس في كثير من المراكز العربية التي تتخصص في تعليم غير العرب اللغة العربية يشمل ـ إلى جانب الفصحى ـ لغة الحياة اليومية بصورة غير رسمية. **ولكننا بحاجة إلى مناقشة القضية ومواجهتها بصورة عملية ثم وضع خطة تأخذ في اعتبارها واقعنا وآمالنا معا ونرضى عنها منهجا لنا جميعا. وليس هذا بالأمر السهل، ولكنه واجبنا على كل حال.**

أما الجامعة الأمريكية بالقاهرة فانها تدرس للطالب الأجنبي العامية كمكمّل للفصحى منذ أكثر من خمسين عاما. ويقوم تصميم المنهج وأهدافه وتنفيذه بصفة عامة على الأسس والقواعد التي تم شرحها فيما سبق. ولذلك يبدأ الطالب منذ اليوم الأول في دراسة الفصحى والعامية بنسبة 14 إلى 6 ساعات أسبوعيا على هذا الترتيب والهدف هو مساعدة الأجنبي على تطعيم كفاءته اللغوية بالعناصر التي تجعلها وظيفية. وليس الهدف أبدا هو نشر العامية ولكن مساعدة الطالب، وخروج من الورطة التي يتسبب فيها واقعنا اللغوي.

ولا نستطيع أن نقول ان هذا التخطيط يحل المشكلة تماما. فهناك صعوبات كثيرة تنشأ من تعليم نظامين لغويين بينهما قدر من التخالف لا يستهان به. كما أنه يلقى كثيرا من المعارضة في الجامعات العربية لأسباب حقيقية.

ولعلنا في هذا اللقاء الأول للمسؤولين عن مراكز تعليم اللغة العربية كلغة اضافية في العالم العربي نطرح هذه المشكلة ونتعاون جميعا على إيجاد أحسن الحلول التي لا تغفل حاجة الطالب، ذلك الذي يبقى من مجهوداتنا دائما في نقطة المركز.

والله ولي التوفيق.

الهوامش

1 ـ مصطلح اللغة الاضافية Additional language يستخدم هنا بمعناه العام جدا لكي يشمل ما سوى تعليم اللغة الأولى أو لغة الأم ـ كما يقال. وبذلك ينطبق على تعلم غير العربي للغة العربية بأهدافه ودرجاته المختلفة.

2 ـ لعل هذا يشرح هجاء اسم محمد في اللغة الانجليزية بحرف (a) في المقطع الثاني (الذي يقع عليه النبرُ الأساسي) وبحرف (e) في المقطع الأخير هكذا Mohamed.

3 ـ ص 11 وهذا الكتاب من إصدارات معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى.

4 ـ المرجع السابق ص 148.

5 ـ المرجع السابق ص 66.

6 ـ Roger Allen, ACTFL Arabic Proficiency Guidlines. Foreign Language Annals 22 (4) : 372-392.

7 ـ الترجمة لنا نحن ولا نحمّل مسؤوليتها للكاتب الأصلي.

8 ـ المرجع المشار إليه ص 66.

9 ـ المرجع السابق.

10 ـ أنظر مقدمتي الجزأين الأول والثاني من الكتاب الأساسي في تعليم العربية لغير الناطقين بها. اصدار المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

تجربة الأزهر الشريف
في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

د. علي أحمد علي الخطيب

بسم الله الرحمن الرحيم

والصلاة والسلام على خير المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين

السيد الرئيس، والسادة الأعضاء

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.. تحية طيبة مباركة من مصر وطنكم الأمين، وتحية من جامعكم الأزهر الشريف، ومن شيخه فضيلة الإمام الأكبر الشيخ جاد الحق علي جاد الحق.. تحيات مصحوبات بدعوات طيبات نرفعها إلى المولى ـ عز وجل ـ ليشملنا بهُدَاه وتوفيقه لنعمل في هذا الاجتماع على أقومِ سبيل وخير نهج لننتهي إلى عمل محمود يأخذ بأيدي أبناء أمتنا الاسلامية، ومن أراد أن يَشْرُفَ بالعربية ـ إلى إجادة لغة الكتاب العزيز آملين لهم أن يَتَمَكَّنُوا ـ بدراستهم لها ـ من الوصول إلى مستوى مرموق تسهل به إجادتهم للعربية : دراسةً وحديثا، فيتكامل لديهم كل من «المعنى» و«الوظيفة» لهذه اللغة الشريفة.

وتلبية لدعوة «المنظمة العربية للتربية والثقافة والعُلوم» الموجهة إلى الأزهر للمشاركة في بحوث هذا الاجتماع أتقدم باسم الأجهزة المختصة بالأزهر الشريف لعرض جهوده في هذا الميدان المبارك سعيا لتبادل الخبرات فيه. تحقيقا للهدف الذي ترعاه المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم لنشر لغتنا الشريفة وثقافتها الاسلامية في الخارج.

ويعنى هذا البحث فيما يقدم من محتوى بأمرين أشد العناية ـ إلى جانب ما يعرض من أمور يقتضيها هذا المقام ـ هما :

أ : طالب العربية نفسُهُ الذي يأتي بلادنا من كل فج.

ب : وطريقةُ تعليمِهِ العربيةَ في إطار هدفه بالنسبة للأزهر.

ولعلنا نُسهبُ شيئا ما في الحديث عن الطالب، وبخاصة هنا، لأننا ـ إنما اجتمعنا من أجل تحقيق هدفه، وهذا يقتضينا أن نطرح ما له وما عليه من فوق هذا المنبر الذي يتيح نشر التجربة في آفاق بلادنا العربية جميعا، فتتحقق المعرفة ويتحقق الهدف.

سادتي :

إن أهم معاهد هذا التعليم بالأزهر ثلاثة يلتحق بها الطلب والطالبات بالقاهرة، هي :

(أ) الدراسات الخاصة بالبنين.

(ب) الدراسات الخاصة بالبنات.
وكلاهما تابع لمجمع البحوث الاسلامية بالأزهر.

(ج) «معهد البحوث الاسلامية»
وهو مختص بالتدريس لطالبي «العربية» من غير الناطقين بها.

(د) معاهد الأزهر للفتيات.
وكلا هذين الأخِيرَين تابع للادارة المركزية للمعاهد الأزهرية.

ويستقبل جهاز الوافدين بالمجمع هؤلاء الطلبة والطالبات، ويقوم إزاءهم بعمل اللازم تيسيرا لاقامتهم بمصر، ثم يتم توزيعهم حسب قواعد محددة على هذه المعاهد.

والطالب أو الطالبة ـ في هذه الحال ـ إما حامل لـ «إجازة علمية».. تَمَّتْ مُعادلَتُها بالجهاز المختص بالأزهر، أو لم تعادل، أو غير حامل لإجازة على الإطلاق..

وهؤلاء ـ جميعا ـ في حال عدم معرفتهم بـ «العربية» أو تحصيلهم لقدر ضئيل منها يتم تسجيلهم بالدراسات الخاصة حيث يتاح لهم بها دراسة اللغة على مدى أربع سنوات... عادةً ما يستشعر الطالب أثناءها القدرةَ على مواصلة الدراسة بمعهد البحوث الاسلامية، أو أحد المعاهد الأزهرية للمصريين، أو إحدى كليات الأزهر، فيقيد بأي من ذلك تبعا لما تقرره معادلة إجازته العلمية.

وفي حال عدم حمله لإجازة، وقد تقدم في الدراسة، تعقد له لجنة اختبار تقرر صلاحية انتسابه لصنف معين من صفوف الدراسة، فيلحق به.

أي أن الأزهر الشريف قد فتح ذراعيه لأبناء المسلمين على أي أحوالهم عملا بقول رسول الله ـ صلى الله عليه وسلم ـ في طلاب العلم :

«(إنهم سيأتونكم من أقطار الأرض، يتفقهون في الدين، فإذا جاؤكم فاستوصُوا بهم خيرا)»[1]

---

(1) راجع تخريج الحديث للدكتور محمد عجاج الخطيب ـ لمحات في المكتبة والبحث والمصادر ص 22 ـ دار القلم ـ دمشق ـ.

إننا لا نشك ـ جميعا ـ في أن تعلم هؤلاء الأعزاء للعربية، فيه ـ فوق التفقه في الدين ـ فَتحٌ دَوْلي للعرب يجدون فيه أقواما متحمسين لهم، سفراء متنقلين بالعربية بين بلادهم داعين لهم، مدافعين عنهم، فخورين بهم، وبمثلهم نمتلك مشاعر الملايين.

من هذا العرض نتبين أن الوعاء الذي يحوي ميدان الدراسة للناطقين بغير العربية هو هذان المعهدان الأوليان : الدراسات الخاصة للبنين، ومثله للبنات.

فَمَنِ الطالبُ أو الطالبة... الذي يرغب، وترغب، في تعلم العربية بالأزهر الشريف ؟

إن أكثر من معهدٍ ضاربٍ أطنابَه ببلادنا العربية، يُعلِّمُ لأهداف شتى :

فَمُتَعَلِّم للعربية؛ لأنه سيعمل بإحدى بلدانها.

ومتعلم للعربية، لأنه «ديبلوماسي» يرغب أن يكون على عمق بحضارة أبنائها.

ومتعلم لأغراض يعلم الله ـ سبحانه وحده ـ خَبِيئَتَها.

وقد سمحت بعض تلك المعاهد ـ في ضباب حجج مختلفة ـ أن تعلم (عامِيَّة بعض البلاد العربية).

وكل هذه ضروب مشهودة غير منكورة.

لكن القادم للأزهر من فتى أو فتاة إنما جاء راغبا في تعلم «العربية» ليتخصص في واحد من علوم العقيدة أو الشريعة أو العربية نفسها : لغة أو أدبا أو نقدا. أو في غير ذلك من العلوم... أي أنه جاء محددا هدفه ابتداء.

ثم هو مسلم، غالبا ما يأتي القاهرة، وسنه فوق الثانية عشرة. وهؤلاء هم طلبتنا محل الدراسة.

فأما غير المسلمين فقد صحبونا في الدراسة بالجامعة حيث تُعَدُّ لهم دراسات يقصدونها، وغالبا ما يكونون جامعيين.

طلبتنا محل الدراسة :

حين نتحدث عن هؤلاء الأعزاء فإننا نتحدث عنهم في إطار التنظيم الحديث للدراسة لهم. هذا التنظيم الذي نشأت بسببه «الدراسات الخاصة» رسميا عام 1963. فأما ما قبل هذا التاريخ إلى مئات السنين؛ فإن الاخوة المجتمعين هنا وغيرَهم يعلمون أن الأزهر كان لأبناء المسلمين دائما منذ نشأ وعُنِيَ ـ بهذا اللون من التعليم ـ وانتشر خريجوه بأنحاء العالم الاسلامي... بل وغيره، فالبحث ـ إذًا ـ مقصور على هذه الفترة الأخيرة.

يستقبل الأزهر سنويا نحو (1500) (ألف وخمسمائة) طالب توفر لهم الاقامة والمنح المالية والدراسية حسب التفصيل المتقدم.

وطالِبُنا هذا ـ باعتبار إسلامه ـ جاء مُحصّلا لشيء ما من «العربية» فهو يمارس الصلاة وغيرَها من العبادات المنوطة به.

هذه المحصَّلة من العربية ينبغي تقويمها بدقة، فإنها قد تكون عامل إيجاب، وقد تكون من عثرات الطريق إذا لم تكن صحيحة : صوتا أو صرفا أو نحـوا أو دلالة، وبخاصة إذا كانت متعلقة بالكتاب العزيز.

كذلك قد يحمل معه من الكتب ما يعتبر ـ في ذاته ـ عثرة كـ «العربية بدون معلم» أو كتابا للقواعد العربية التي نتحاشى تدريسها إلا بعد شوط بعيد، وهي ـ في ذاتها أيضا ـ مؤلفة على غير النهج السليم؛ لأنها من وضع غربي أو شرقي التزم تقسيما وترتيبا ـ وبخاصة في فن الصرف ـ غيرَ ملائم للترتيب المنطقي للقواعد العربية.

هذه أمور تمثل خلفية سقيمة لِلُغَةِ العربية بجعبة الطالب ينبغي تفريغ شحنتها من ذهنه قبل الدراسة معه.

كذلك يُعتَبرُ وقتُ القدوم لكثير من الطلبة والطالبات من «السلبيات» التي نعاني ـ ويعاني منها الطلبةُ أنفسهم، ولا يعلم إلا الله وحده متى تنتهي.. ؟

إن نسبة غيرَ يسيرةٍ تأتي القاهرة من هؤلاء الطلاب أرْسالا، شيئا بعد شيء على مدار العام الدراسي فيقدمون وقد بدأت الدراسة ـ قبل قدومهم ـ بموعد كبير مما يسبب لهم ولزملائهم وأساتذتهم أوضاعا دراسية غير طبيعية، قد تُتَدَارك في أحوال، وقد لا تتدارك البتة، وإذا تُدوركت فتدارُكُها كثيرا ما يكون على حساب الآخرين من زملائهم وكم نود أن يكون هذا الوضع واحدا من الأمور التي تؤخذ في الاعتبار والدراسة بشأنها، وبخاصة في البلدان التي يمثل المسلمون فيها جاليات، أو أوضاعا لا تترك لهم حرية الحركة.

بقي ـ من شأن الطلبة ـ أمران :

فأما أولاهما : فإن هؤلاء الطلبة «مادة صحفية مثيرة» فهم من بلدان مختلفة، لها عاداتها وتقاليدها المختلفة، ولها ملابسها الوطنية وأعيادها ومناسباتها وغير ذلك مما يجد فيه الصحفي «(ريبورتاجَ)» ناجحا يحبه قراؤه؛ لأنه وجبة جديدة مغايرة تماما لما تعودوه وقد يندفع الصحفي ـ في هذا المجال إلى عمل قد يجلب على الطالب ضررا بليغا، لقد كاد أحد الطلبة الآسيويين يفقد رأسه إعداما في العام الماضي نتيجة تصرف غير مسؤول لأحد الصحفيين.

وما من شك أن حماية الطالب من مسؤوليتنا.

وإذا كنا ـ بصدد الأمن ـ فقد يقع ـ في أحيان نادرة ـ بعض ما لا يجوز من بعض هؤلاء الطلبة مما يسيء إلى البلد المضيف، لا سيما إذا كان هذا البلد يستقبل أعدادا كبيرة منهم.. على أن ذلك ـ إذا وقع ـ لا يعني بحال أن الجميع على نفس الشاكلة؛ فليس من السهولة ـ بحال ـ تجنيد عدد وفير منهم للقيام بما يضر البلد المضيف فإن الغالبية الغالبة من هؤلاء الطلاب يتمتع بالخلق الطيب والسلوك الأمين..» ولا تزر وازرة وزر أخرى».. و..«كل نفس بما كسبت رهينة»..

وبعد :

فإن الأزهر قد أعد من زمن بعيد.. «مدينة البعوث الاسلامية..» لسكن أولئك الطلاب. حيث يتوفر لهم فيها الغذاء والاقامة المريحة إلى جانب قاعات المذاكرة والمسجد وساحات الرياضة البدنية وغيرها.

وتسكن الطالبات بمساكن خاصة، ويزود الأزهر هؤلاء وهؤلاء بقدر مالي شهري «منحة مالية» إلى جانب المنحة الدراسية لكل منهم..

ونأتي إلى دور الدراسة :

وأمرها مفتوح بالدراسات الخاصة، أعني غير مقيد بكتاب بعينه ويقوم الأستاذ بتكوين مادة الدرس في ضوء خبرته وهدف الدراسة.

كذلك تقوم إدارة كلا المعهدين : الدراسات الخاصة بالبنين، والآخر الخاص بالبنات بإعداد الطلبة والطالبات، كل في معهده، في مجموعات متجانسة علميا، وقد عملنا ـ بكل ما نستطيع ـ على التخلص من السلبيات التي سبقت الاشارة إليها لتبدأ الدراسة الناجحة بالخطوات التالية :

أولا : استبعاد الحروف الهجائية العربية غير الموجودة باللغة الأم للطلبة والطالبات إلى حين لا يستغرق وقتا طويلا، ثم تساق شيئا بعد شيء، ولم نجد صعوبة في تمكين الطالب والطالبة من إتقان صوت الحرف مع الصبر والتكرار والتعزيز.

على أننا في مجال الحرف المفقود في اللغة الأم، ومثله الذي يختلط في نطق الطالب بحرف غيره ـ قد وفقنا الله ـ سبحانه ـ إلى حصر الكثير منها وسبق أن قدمناه في بحث مطول تناول «دراسات تقابلية بين اللغة العربية ولغات المتعلمين... الخ» أعددناه حسب توصية «ندوة تأليف الكتاب المدرسي للناطقين باللغات الأخرى» التي نظمها مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي بالرباط ـ رجب 1400 هـ ـ مايو 1980 م ـ وكنت أشرف وقتها برياسة شعبة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الاسلامية بالمدينة المنورة ـ على ساكنها خير الصلاة وأزكى التحية ـ.

وقد عني هذا البحث ـ فيما عني به ـ بإحصاء نطق الحرف العربي مفردا تارة، ومتصلا بالكلمة تارة أخرى ـ في ألسنة الطلبة من أجناس مختلفة شرقا وغربا وشمالا وجنوبا وخرجنا بنتائج عجيبة في هذا الميدان، تعتبر رصيدا طيبا بين أيدي أساتذة هذا الفن وقد أودعنا نموذجا منه ليلحق بهذا الاجتماع.

ومن طريف ما وجدنا أن الهمز ينطق «عينا» في لسان بعض الباكستانيين، لا لأنه يعسر عليه نطقه، وإنما سبب تصويرِهِ رأس عين في الكتابة.

ومن الطلبة ـ وهذا كثير ـ من ينطق الحرف مفردا، ويسقط منه داخل الكلمة، فيعسر عليه نطقه، وأعان الله فكان هذا الاحصاء مرشدا إلى موقف الطالب من الحرف العربي.

ثانيا : يدرس الطالب في البداية كلمات ثلاثية ورباعية في مجال الأسماء شريطة أن تكون الكلمة اسما لِمُسَمّى مادي ليتجنب الأستاذ الترجمة تماما. مثل : قلم.. ورق.. مكتب.. مسجد..

ويستخدم معها اسم الاشارة، وإضافة (ال) التعريفية ممكنة مع تكرار وتدريب.

ثالثا : تساق الكلمات ـ بداية ـ في جمل اسمية، كل أجزائها له علاقة قوية بالمحسوسات، نحو القلم فوق المكتب... الورق أبيض وهكذا..

رابعا : ثبت أن التدريب على التنوين غير عسير، فإذا كتب المدرس ـ مثلا ـ كلمة «قلم» ووضع ضمة واحدة على الميم، وقرأها بصوت مرتفع ثم يقرئها الطلبة أو الطالبات واحدا بعد الآخر، مرفوعة بلا تنوين ثم يعود فيضع ضمة أخرى وينطقها منونة، وحبذا لو كانت الضمة الثانية بلون مختلف، ويقرئها الطلبة، وهكذا في عدة كلمات. وليس ضروريا أن يسرع بالتطبيق في حال : النصب والجر.

خامسا : يقوم الأستاذ بإعداد المادة شيئا بعد شيء من الميادين الآتية :

أ : الألوان لمسميات مادية مؤنثة ومذكرة مثل : الورق أبيض والزهرة بيضاء..

ب : وصف التفضيل بين ماديات : القلم الأحمر قصير، ويُبَيِّنُهُ للطلبة، والقلم الأزرق طويل.. القلم الأزرق أطول من الأحمر. وهذا الدرس له مثيراته واستجاباته الناجحة التي يلمسها الأستاذ فيما يراه من حماس التلاميذ.

ج : مشاهد الطبيعة المحسوسة وعلاقة بعضها ببعض. وهذا الميدان ناجح جدا في إمداد المدرس بدروس عدة ناجحة للغاية لا تحتاج إلى ترجمة وتنساب (الأفعال) فيها انسيابا باهرا. وليس على المدرس أكثر من أن يرسم على السبورة شكلا للشمس، ثم أبعد منها بمسافة دائرة تمثل الأرض، يجعل النصف المقابل للشمس بلا ظلال، ويظلل النصف

الآخر، فإذا كتب كلمة (ليل) على المظلل، وكلمة (نهار) على غيره، فَهِمَ الطالبُ هذا وذاك سريعا وبغير ترجمة، ويمكن للمدرس أن يضع كلمة (أرض) بنصف الدائرة أفقيا، كذلك كلمة (شمس) في الدائرة التي تمثلها.

وعن طريق التوليد : يعطى درسا في الليل والنهار، وآخر في اليوم والأسبوع والشهر والسنة والقَرْن... وثالث في ساعات اليوم والدقائق والثواني... وطول اليوم وقصره.. والفصول الأربعة... الخ.

دروس غنية بالمادة والأسماء والأفعال ينمو معها رصيدُ الطالب نموا مدهشا مع رصيد من الأفعال المحسوسة والمعنوية.

د : مثل مشاهد الطبيعة ما كان ذا أجزاء مثل (جسم الانسان).. إن هذا الموضوع بدوره يعطي دروسا مستفيضة غنية ـ بدورها ـ بالأسماء والأفعال والروابط التي تُغنِي من رصيد الطالب، فإذا انتهى من هذا الموضوع شرع في موضوع الملابس... الخ.

سادسا : مع الأستاذ رصيد طيب ينبغي أن يتحرك جميعه في خدمة المادة.. فمدرس الخط... والأملاء... والمحفوظات... كل ذلك يحيط بالمادة فيقوي بعضُها بعضًا، ويعين على تنمية الحديث الشفهي..

سابعا : الحديث الشفهي مهم للغاية، ولن يتم التعليم بدونه.. والتشجيع عليه واجب، والصبر إزاءه أشد وجوبا، إذ على المدرس أن يقدر ظروف تعلم العربية لغير الناطق بها.. إنها ليست الظروف الطبيعية المتسعة الميدان التي تَلَقَّى فيها اللغة الأم. ولا يجوز للمدرس أن يطارد أخطاء التلميذ في الحديث الشفهي فعليه هنا أن يكتفي بتصحيح الفاحش منها الذي قد يسيء عن غير قصد، أو يقلب المعنى... الخ.

ثامنا : في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها في الأزهر، توجد موضوعات ذات دلالات مادية معينة جدا في حقل التعليم في البداية كـ «الوضوء» و«الصلاة» فإن أفعالهما مشاهدة ملموسة، وتعين كثيرا في دروس وأحاديث ناجحة.

تاسعا : لم نشاهد صعوبة تذكر في قواعد العربية، ونحن ندرسها لهؤلاء الطلبة، فانهم يستوعبونها بسهولة مدهشة.

إن مستوى الطالب ـ في الأزهر ـ في إطار هذه السياسة التعليمية ـ يتقدم خلال سنتين ـ بحيث يُمَكِّنُهُ من مواصلة الدراسة بمعهد البحوث الاسلامية، أو أحد معاهد الأزهر العامة التي يدرس بها المصريون، وتختار البنات أحد معاهد الفتيات الأزهرية... وهؤلاء يواصلون الدراسة بالسنة الدراسية المناسبة.

وبعـــد :

فتلك دراسة عايشتُ واقعَها تطبيقا ـ مع وجود وسائل الايضاح الممكنة ـ بأكثر من بلد عربي، وبعض البلاد الافريقية مثل : «كَنُو» بـ (نيجيريا)، ونجحت التجربة بفضل من الله ـ تعالى ـ.

ثم إن من الخطأ الارتباطَ بنظرية تعليمية واحدة، سواء كانت من نظريات عايشت أواخر القرن الماضي والكثير من هذا القرن، أم كانت نظريات خاصة بهذا اللون من التعليم.

إنها جميعا نظريات لا يمكن تجاهلها كما لا يمكن الاعتماد على واحدة منها فقط لكن ينتقى منها النافع المفيد كالتعليم الشرطي : «المثير والاستجابة» التي قدمها العالم العربي الفذ الإمام الجاحظ، وقد أجريت على فصيلة الكلاب مستخدما فيها (الطَّرْقَ) بسكين عوضا عن جرس (بافسلوف)... وسجلها الإمام بكتابه.. «الحيوان» وهي في الجزء الثاني منه صفحة 120 طبعة ثانية لمصطفى الحلبي بالقاهرة... وقد تقدم الجاحظ (بافلوف) هذا بأكثر من عشرة قرون... ولكن لا حول ولا قوة إلا بالله..

وكم أود أن يدرس هذا المؤتمر سياسة وضع خطة لانشاء معهد ـ بكل بلد عربي ـ لتخريج فنيين في تدريس العربية لغير الناطقين بها، فإن الاقبال على تعليمها دافق... والفَنِّيُّ ـ إزاءه ـ نادر...

والله المستعان...
والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

تجربة معهد تعليم اللغة العربية
بجامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية
في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

د. حمد بن ناصر الدخيل

نشأة المعهد :

انطلاقا من أهداف جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية الرامية إلى نشر العلوم العربية والاسلامية، وإلى تخصص طائفة من أبناء العالم الاسلامي في هذه العلوم، وما يتصل بها من علوم أخرى، فقد أتاحت الجامعة لأبناء المسلمين في كافة أنحاء العالم فرصة الدراسة في معاهدها وكلياتها المختلفة.

ولما كان مستوى أكثر الطلاب الذين أتيحت لهم هذه الفرصة ضعيفا في اللغة العربية، بحيث لا يتمكنون من فهم المحاضرات والمقررات واستيعابها، رأت الجامعة افتتاح فصل في كلية اللغة العربية لتقويتهم، ورفع مستواهم اللغوي، ثم تحول الفصل إلى مركز لتعليم اللغة العربية وذلك في عام 1398/1397 هـ.

وأمام ازدياد عدد الطلاب المقبولين في هذا المركز حيث بلغ عددهم عام 1401/1400 هـ (244) طالبا قررت الجامعة تحويل المركز إلى معهد لتعليم اللغة العربية، وصدر بذلك قرار المجلس الأعلى للجامعة في 1401/5/4 هـ، وبذلك أصبح ذا شخصية إدارية ومالية مستقلة إلى جانب الوحدات التعليمية الأخرى في الجامعة.

أقسام المعهد :

1 ـ قسم الاعداد اللغوي :

وهو القسم الأساسي في المعهد، وجميع طلابه من الحاصلين على منح دراسية لاكمال تعليمهم الثانوي أو الجامعي أو العالي في الجامعة.

2 ـ قسم اللغة العربية والعلوم الاسلامية.

3 ـ قسم تأهيل معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.

4 ـ وحدة البحوث.

تجربة قسم الإعداد اللغوي :

تنقسم الدراسة في هذا القسم إلى برنامجين :

الأول : البرنامج الأساسي.

الثاني : برنامج الدورات اللغوية.

والهدف العام للبرنامج الأساسي هو إعداد الدارس إعدادا لغويا يمكنه من متابعة الدراسة في إحدى كليات الجامعة.

أما الهدف العام لبرنامج الدورات اللغوية فهو استجابة للرغبة القوية من العاملين في المملكة العربية السعودية من غير الناطقين بالعربية في دراسة اللغة العربية بحيث يتمكن الدارس من التحدث باللغة العربية وكتابتها والتفاهم بها في مجال الحياة اليومية، كما يصبح الدارس في هذه الدورات بعد استكمالها قادرا على التعرف على الحضارة الاسلامية وتراثها وتاريخها وثقافتها.

البرنامج الأساسي في قسم الاعداد اللغوي :

يعد البرنامج الأساسي في قسم الاعداد اللغوي أهم البرامج التي يقوم بها المعهد، فهو يستقبل كل عام الدارسين من أبناء العالم من المسلمين الذين يرغبون في الالتحاق بكليات الجامعة ويقوم بإعدادهم لغويا ليكونوا قادرين على متابعة الدراسة مع إخوانهم من العرب في كليات الجامعة المختلفة.

* شروط القبول في البرنامج الأساسي من قسم الاعداد اللغوي :

1 ـ أن يكون الطالب مسلما.

2 ـ أن يكون حاصلا على مؤهل دراسي لا يقل عن الشهادة الثانوية.

3 ـ ألا تقل سن الطالب عن 18 سنة، ولا تزيد عن 35 سنة.
وللجهات المختصة التجاوز عن هذا الشرط.

والمعهد يستقبل الطلاب الجدد كل عام، ويقدم لهم اختبار تحديد المستوى اللغوي ليوضع كل طالب في المستوى الدراسي المناسب.

* **الخطة الدراسية :**

أ) مدة الدراسة :

مدة الدراسة في البرنامج الأساسي سنتان دراسيتان بمستويات أربعة، كل مستوى فصل دراسي.

ب) المواد الدراسية وتوزيعها على المستويات الأربعة :

المستوى	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
المواد	**عدد الساعات**	**عدد الساعات**	**عدد الساعات**	**عدد الساعات**
القرآن الكريم	3	3	2	–
القرآن الكريم وتفسيره	–	–	–	3
التوحيد	–	–	1	1
الفقه	–	–	1	1
الحديث	–	2	2	1
التاريخ الإسلامي	–	–	–	2
المحادثة	10	–	–	–
التعبير	–	6	4	3
الكتابة	5	3	3	2
القراءة	7	6	5	3
النحو	–	4	4	3
الصرف	–	1	1	1
الأدب	–	–	2	2
البلاغة	–	–	–	2
المجموع	25	25	25	25

* **الشهادة :**

يمنح المتخرج في البرنامج الأساسي من هذا القسم دبلوم الإعداد اللغوي.

* **المقررات الدراسية :**

كان الشغل الشاغل منذ نشأة المعهد الحصول على الكتاب المناسب الذي يفي بمتطلبات الخطة الدراسية، وبحث المعهد فيما جد له فلم يجد الكتاب الذي يحقق الأهداف التي يتوخاها،

ويجمع بين الدراسة الدينية ودراسة اللغة العربية. لذا فكر في تأليف سلسلة من الكتب تفي بهذه المتطلبات وتشتمل على المقرر الدراسي اللازم لأبناء المعهد مع إمكان استعمالها للدارسين الكبار في جميع أنحاء العالم.

* **كتب سلسلة تعليم اللغة العربية :**

أ) لقسم الاعداد اللغوي «البرنامج الأساسي» :

= **المستوى الأول :**

العلوم الدينية :

1 ـ دروس من القرآن الكريم.

اللغة العربية :

2 ـ كتاب الصور (مرحلة الاستماع).

3 ـ القراءة والكتابة.

4 ـ التعبير.

الكتب المصاحبة :

5 ـ كراسة الخط.

6 ـ المعجم.

7 ـ دليل المعلم.

= **المستوى الثاني :**

العلوم الدينية :

1 ـ دروس من القرآن الكريم.

2 ـ الحديث الشريف.

اللغة العربية :

3 ـ القراءة.

4 ـ التعبير.

5 ـ الكتابة.

6 ـ النحو.

7 ـ الصرف.

الكتب المصاحبة :

8 ـ كراسة الخط.

9 ـ المعجم.

10 ـ دليل المعلم.

= **المستوى الثالث :**

العلوم الدينية :

1 ـ دروس من القرآن الكريم.

2 ـ الحديث الشريف.
3 ـ الفقه.
4 ـ التوحيد.
اللغة العربية :
5 ـ القراءة.
6 ـ التعبير.
7 ـ الكتابة.
8 ـ الأدب.
9 ـ النحو.
10 ـ الصرف.
الكتب المصاحبة :
11 ـ كراسة الخط.
12 ـ المعجم.
13 ـ دليل المعلم.

= **المستوى الرابع :**

العلوم الدينية :
1 ـ دروس من القرآن الكريم.
2 ـ الحديث الشريف.
3 ـ الفقه.
4 ـ التوحيد.
5 ـ التاريخ الاسلامي.
اللغة العربية :
6 ـ القراءة.
7 ـ التعبير.
8 ـ الكتابة.
9 ـ الأدب.
10 ـ البلاغة والنقد.
11 ـ النحو.
12 ـ الصرف.
الكتب المصاحبة :
13 ـ كراسة الخط.
14 ـ المعجم.
15 ـ دليل المعلم.

* **توصيف الكتب :**

استعان المعهد بكل ما أتيح له الاطلاع عليه من تجارب تعليم اللغة لغير الناطقين بها، ومكث أربع سنوات من التجريب والتقويم للخطة الدراسية حتى استقر توزيع الساعات الدراسية فيها على قالب حَدّد عدد المواد الدراسية، وعدد الساعات اللازمة لكل مادة منها.

وفي هذا القالب تم وضع المقررات، وتوصيف الكتب اللازمة لها بحيث يفي محتواها بالجانب المعرفي والمهاري لعناصر اللغة (الأصوات والمفردات والتراكيب)، ومهاراتها (الاستماع والقراءة والتعبير الشفوي والكتابي)، والمعلومات، والمفهومات الدينية.

* **ملامح المنهج الدراسي :**

راعى المنهج الدراسي تقديم اللغة العربية بوصفها مدخلا لنشر الثقافة الاسلامية، فوزع المفهومات الاسلامية في ثنايا الكتب اللغوية، وركز على المعلومات والمفهومات الدينية في الكتب الدينية، وذلك ليكون الكتاب الديني كتابا في الثقافة الاسلامية. وقد اقتصر في الجانب الديني على الضروري مما يجب على الدارس معرفته من أمور دينية.

وقد قام المعهد بتوزيع الكتب الدراسية على أربعة مستويات (مراحل) كل مستوى يقع في فصل دراسي (17) أسبوعا، وفي كل أسبوع (25) ساعة دراسية، أو بتعبير آخر على أربعة فصول دراسية مدتها سنتان دراسيتان.

ويعد المستوى الأول والثاني مرحلة الأساس في تعليم اللغة العربية كما يعد المستوى الثالث والرابع المرحلة العلمية في تعليم اللغة العربية حيث يتوسع الدارسون في دراسة اللغة العربية والعلوم الدينية إلى المستوى الذي يتمكنون معه من الدراسة في الكليات العربية في مجال الشريعة الاسلامية واللغة العربية.

ولا شك أن تحديد المستوى الواحد بفصل دراسي (17) أسبوعا وتحديد المدة الكلية بعامين دراسيين أمر تقديري مرهون بتوافر شروط التنفيذ ووجود المعلم الكفء الذي يقوم بتنفيذ محتوى الكتب الدراسية والتدريب عليه بطريقة سليمة.

* **كتب المستوى الأول :**

- **أهدافها الخاصة :**

لكل مستوى من المستويات الأربعة أهداف خاصة به، ونشير الآن إلى أهم الأهداف الخاصة لكتب المستوى الأول، وهي :

1 ـ أن يتدرب الدارس تدريبا كافيا على النطق السليم للأصوات العربية.

2 ـ أن يتمكن الدارس من قراءة أي كلام مشكول قراءة صحيحة بسرعة عادية، وأن يستوعب ما يقرأ في حدود ثروته اللغوية.

3 ـ أن يتمكن الدارس من كتابة الحروف العربية متصلة ومنفصلة من اليمين إلى اليسار آليا كتابة صحيحة في حدود الجمل والتراكيب التي تدرب عليها، وأن يستطيع أن ينقل نصا كاملا بخط يقرأ.

4 ـ أن يستطيع التعبير شفويا وتحريريا بجمل قصيرة عن نفسه، وعما في المحيط الدراسي والحياة اليومية.

5 ـ أن يستطيع الدارس الحديث عن حاجته الضرورية اليومية مثل : التحية والتعارف والسوق ومكتب البريد ووسائل المواصلات... الخ.

6 ـ أن يتمكن من الاجابة الصحيحة على الأسئلة الاتصالية في المجال الدراسي وعما حوله.

7 ـ أن يدرس الدارس قرابة ألف ومائة كلمة، وأن يدرس قرابة خمسين تركيبا من التراكيب النحوية الأساسية، وأن يتدرب عليها نمطيا.

8 ـ أن يجيد الاستماع للأحاديث القصيرة، ويميز محتواها، ويتمكن من الاجابة على فهم المسموع في حدود ثروته اللغوية.

9 ـ أن يتصل ببعض المفهومات عن الثقافة الاسلامية وفق رصيده اللغوي، وأن يجيد بعض السور القصيرة ترتيلا وفهما.

* محتوى كتب المستوى الأول :

بدئ في كتب المستوى الأول بتدريس الأصوات العربية في شكل حوارات يحفظها الدارسون إيحائيا عن طريق مجموعة من الصور تمثل كل حوار.

وعني المعهد في هذه المرحلة السمعية الشفهية بتثبيت الحوارات وتعزيز كلماتها بالتدريبات المتتابعة التي تعتمد على الاستماع والترديد، ثم انتقل بالدارس إلى مرحلة القراءة والكتابة، وفي هذه المرحلة تستثمر حصيلته اللغوية التي اكتسبها، وذلك باستثمار حصيلة الدارس في المرحلة السمعية الشفهية، وركز في هذه المرحلة على معالجة الأخطاء الصوتية وذلك بوضع تدريبات تشتمل عل الثنائيات الصغرى في مواطن شيوع الأخطاء الصوتية بين دارسي اللغة العربية من غير الناطقين بها.

وبعد ذلك ينتقل الدارس إلى مرحلة القراءة والكتابة والتعبير الحر، ويستعان على ذلك بالحوارات والنصوص القرائية والتدريبات المتعددة الاتجاهات.

وقد روعي في اختيار الكلمات في هذه المرحلة أن تكون شائعة في الاستعمال اليومي، أو أن تكون ضرورية للدارس، أو أن تكون وظيفية، وأن تعرض في شكل حوارات ثم في شكل نصوص قرائية ملتزمين التدرج في العرض كما وكيفا مقدرين طاقة استيعاب الدارس اليومية. وقد قدرت طاقة استيعاب الدارس اليومية بخمس عشرة كلمة يقرؤها الدارس من خلال حوار أو نص قرائي ويتدرب عليها وعلى فهمها واستعمالها.

كما روعي في التدريبات التنوع المحدود في هذا المستوى، وأن تكون التدريبات خالية من الكلمات الجديدة التي لم يسبق للدارس معرفتها.

* كتب المستوى الثاني :

1 أهدافها الخاصة :

1 ـ تنمية مهارات الدارس اللغوية في جوانبها الأربعة (الاستماع والقراءة والتعبير الكتابي والتعبير الشفهي) أكثر مما في المستوى الأول وذلك من خلال التوسع في نصوص اللغة، والتوسع في التدريبات المتنوعة، والعرض لعناصر اللغة (الأصوات والمفردات والتراكيب النحوية والصيغ الصرفية).

2 ـ عرض الأصوات اللغوية من خلال المواد اللغوية وخاصة مادة المحادثة ومادة القراءة بصفة أساسية، وعرضها من خلال دروس القرآن الكريم ونصوص من الأحاديث النبوية الشريفة ليتعود الدارس على تلاوة القرآن الكريم تلاوة مرتلة مجودة.

3 ـ تمكين الدارس من القراءة الصحيحة والكتابة السليمة الموافقة للقواعد التي يدرسها في هذا المستوى.

4 ـ تمكين الدارس من القدرة على التعبير الكتابي والشفهي الحر.

5 ـ تمكين الدارس من استيعاب قرابة ألف وستمائة كلمة جديدة أخرى إلى جانب تعزيز ما سبقت دراسته من مفردات في المستوى الأول.

6 ـ تقديم النحو الصرف في إطار (نظري قاعدي)، وفي إطار (وظيفي تطبيقي).

ـ محتوى كتب المستوى الثاني :

قدمت المهارات اللغوية في هذا المستوى في جمل متوسطة الطول في حدود خمس كلمات، وفي حوارات ونصوص قرائية في حدود خمس دقائق للحوار أو النص.

واشتمل كتاب القراءة وكتاب المحادثة على هذه الحوارات والنصوص القرائية إلى جانب التدريبات الموجهة المتنوعة التي تهدف إلى تثبيت ما درسه الطالب حديثا من مفردات

وتراكيب، وتعزيز ما سبقت دراسته في المستوى الأول. وقد تعددت الحوارات كما تعددت النصوص القرائية بحيث أصبح الدارس في المستوى الثاني يستوعب من المفردات والتراكيب ما يعينه على فهم برامج الأخبار في الاذاعة المسموعة والمرئية بنسبة لا تقل عن 30 % ، كما يستطيع أن يستوعب البرامج الدينية بنسبة لا تقل عن 40 % .

كما أنه يستطيع أن يقرأ النصوص المشكولة قراءة جهرية صحيحة مع فهم المعنى في حدود ثروته اللغوية، وكذلك يستطيع أن يقرأ الصحف العربية وفهم بعض أخبارها بنسبة لا تقل عن 20 % ، وكذلك القصص القصيرة والكتب الأدبية السهلة، كما يقرأ كتب الدراسة الدينية ويفهما بنسبة لا تقل عن 30 % .

وقد ركز في التعبير الكتابي على أن يكتب الدارس بخط واضح مع معرفة بعض القواعد الضرورية الاملائية ليتمكن من كتابة ما يملى عليه (في حدود ما درسه من القواعد) دون أخطاء.

كما يستطيع أن يوسع الجملة بإضافة كلمات أو شبه جمل كالصفة، والمفعول به، والجار والمجرور، وأن يعبر كتابة عما يشاهده، ويربط بين الجمل، ويرتب الجمل ليكون منها موضوعا، وأن يلخص الموضوعات التي تقع في محيط دراسته. كما يعنى بتحويل الخطاب من المذكر إلى المؤنث، ومن الواحد إلى الواحدة وإلى المثنى والجمع.

ويستطيع الدارس في هذا المستوى أن يكتب الرسائل الشخصية، وأن يعبر عن نفسه كتابة في حدود المفردات والتراكيب والمواقف التي تدرب عليها.

ويهدف التعبير الشفهي إلى اكساب الدارس القدرة على التعبير عن نفسه وعما حوله، وأن يناقش غيره فيما يتصل بشؤون الحياة اليومية، كما يعبر عما يشاهده ويلخص الأفكار العامة، ويحكي حادثة قصيرة، ويسأل ويجيب عما يدور في المحيط الاجتماعي.

ودراسة النحو والصرف في هذا المستوى تتحول من التطبيق النمطي إلى الدراسة النظرية التقعيدية إلى جانب التطبيق التوظيفي لما درسه الدارس من القواعد.

وقد حاول المعهد تقديم قواعد النحو والصرف من خلال نصوص تشتمل على النماذج المطلوبة للمناقشة واستنباط القاعدة، وحرص في اختيار النصوص أو في صياغتها على أن تكون قصيرة جيدة متنوعة الموضوعات بعيدة عن التكلف والافتعال ولا تشتمل إلا على قدر يسير محسوب من الكلمات الجديدة.

واشتلمت دراسة التراكيب النحوية والصيغ الصرفية في هذا المستوى على التراكيب والصيغ الأكثر شيوعا قدر الامكان وذلك كله في محيط الجملة البسيطة.

واكتفى فيما قدم للدارس بالقواعد المقيسة المشهورة، وبالتعريف الميسر الذي يمكن للدارس أن يفهمه في حدود ثروته اللغوية.

وعند تقديم النحو والصرف في هذه التجربة عالجت الدريبات الأخطاء التركيبية والبنائية الشائعة عند غير الناطقين بالعربية حتى يصير البناء الصحيح للتركيب العربي عادة عند هؤلاء الدارسين من خلال التدريبات المكثفة ذات الأهداف المتعددة التي من أهمها : تأكيد القاعدة وسرعة الاستجابة التطبيقية عليها وملاحظة الفروق الجوهرية بين ما تتطلبه قواعد اللغة العربية وبين لغة الدارس الأم لا سيما في باب الجنس، والعدد، واستعمال الضمير المناسب، والضبط بالشكل الصحيح.

وزود الدارس في هذا المستوى بقدر من المعلومات والمفهومات الدينية حسب ما يناسب مستواه اللغوي، وتم شرح النصوص الدينية بلغة سهلة تعتمد إلى حد كبير على ثروة الدارس اللغوية وتزيد عنها كلما دعت الضرورة بقدر يسير محسوب.

* **كتب المستوى الثالث :**

ـ أهدافها الخاصة :

1 ـ تدعيم المستوى اللغوي العلمي لدى الدارس غير الناطق بالعربية بعد أن أتم مرحلة الأساس حيث نمت لديه المهارات اللغوية في جوانبها الأربعة (الاستماع، والقراءة، والفهم، والتعبير الكتابي والشفهي)، وبعد أن صار قادرا على الأصوات العربية أداء وسماعا.

2 ـ الانتقال بالدارس من مجال دراسة المفردات الأكثر شيوعا إلى مجال اللغة العلمية التي ترقى به إلى القدرة على مطالعة الكتب العربية وفهمها في شتى مجالات المعرفة.

3 ـ تمكين الدارس من استيعاب قرابة ألفين وخمسمائة كلمة جديدة إلى جانب مائة وستين مصطلحا علميا ودينيا، وهذا القدر من الكلمات والمصطلحات يضع الدارس على أول الطريق في مرحلة الدراسة اللغوية العلمية الدينية المتخصصة.

ـ محتوى كتب المستوى الثالث :

يطالع الدارس في هذا المستوى نصوصا مختارة من الكتب اللعربية، مع تنوع موضوعاتها، فهي تتناول مناحي شتى من مناحي العلوم والحياة والثقافة.

وهو يتعمق في مادة التعبير، فيطلع على نصوص تعبيرية تثري قدرته على الفهم والتعبير الحر.

وتلتقي مادة القراءة مع مادة التعبير في التركيز على ما يأتي :

أ) تعزيز ما درسه الدارس من قبل من المفردات والتراكيب.

ب) تدعيم حصيلة الدارس اللغوية بما تضيفه هاتان المادتان إلى حصيلته اللغوية من مفردات جديدة.

ج) غرس العادة اللغوية الصحيحة في نفس الدارس بحيث يستطيع أن يعبر تعبيرا سليما عن الأمور المعنوية والحقائق العلمية المجردة والوصف.

د) الربط بين اللغة العربية والثقافة الاسلامية، فتتلاحم لغة الحياة مع لغة العلم والدرس ولغة الثقافة الاسلامية، فيصير الدارس قادرا على قراءة الكتب العربية وفهم ما تعالجه من قضايا العلم والدين والحياة.

والدارس في هذا المستوى يقف على بعض القواعد للكتابة الصحيحة، وخاصة في باب الهمزة والألف اللينة والتاء المربوطة والمفتوحة، كما يميز بين كتابة الأصوات المتقاربة والمتشابهة في مخارجها تمييزا كاملا يذهب عنه اللبس والغموض.

ويقف الدارس كذلك على بعض القواعد الدقيقة لتحسين خطه وكتابته حسب أصول الأداء الصحيح للخط العربي.

وقد قدمت القواعد النحوية والصرفية من خلال اللغة، في ثوب من النصوص المختلفة التي تنتقل بالدارس في فنون الكلام العربي وأضربه المتنوعة، فهو يتنقل بين النثر الأدبي ولغة الأقصوصة، وبين البحث العلمي ولغة التاريخ، وكما يتنقل بين نصوص من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، هذا إلى جانب الطرائف والفكاهات.

وتتنوع الأساليب والتراكيب فتجمع بين السهولة والتعقيد، والدارس من خلال ذلك كله يقرأ ويدرك المناحي النحوية والصيغ الصرفية، ويتعرف على الأدوات وآثارها، والكلمات ومواقعها، والتراكيب وارتباط أجزائها بعضها ببعض.

ثم يأتي دور التدريب والتطبيق لتعزيز القواعد وتطبيقها من خلال التراكيب والتعبيرات والنصوص المتنوعة التي تشمل النصوص الأدبية والعلمية والقرآنية والأحاديث النبوية والشعر العربي السهل.

وبهذا تكون الدراسة النحوية قد خاضت بالدارس في دروب يتعلم فيها النطق الصحيح، والضبط السليم، وإدراك العلاقات بين المفردات في التراكيب المختلفة، وربط المعاني بالحركات والعلامات الإعرابية اللازمة. هذا إلى جانب القدرة على الإعراب التفصيلي، والقدرة على التعبير السليم واستعمال الضمائر الاستعمال المناسب، واختيار الأدوات التي تؤدي المعنى المقصود مع التفريق بين ما لدى الدارس في لغته الأم، وبين ما للغة العربية من خصوصيات.

والجديد في هذا المستوى أيضا أن دراسة اللغة ترتبط بدراسة الأدب العربي : شعرا ونثرا، كما ترتبط بتاريخ الأدب العربي ومعرفة المراحل التاريخية التي مر بها الأدب العربي، والمؤثرات التي تأثر بها، ودراسة حياة بعض الأدباء، ومقتطفات من أدبهم.

والدارس في هذا المستوى يواجه دراسة دينية متدرجة تتناسب مع قدرته اللغوية وتترقّى به تدريجيا بقدر محسوس حتى يصير قريبا من مستوى الكتب الدينية المؤلفة للدارسين العرب، هذا إلى جانب دراسته لنصوص من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف حيث يتناولها الدارس دراسةً وفهما واستيعابا.

وفي هذه المرحلة يتخطى الدارس مرحلة الشيوع في الكلمات، ويتجاوزها إلى مرحلة لغة العلم والدين والأدب، مع الملاحظة عند تقديم الكلمات الجديدة أن تكون طبقا لمعايير تناسب تحقيق الأهداف من حيث الكم والكيف حتى لا تجتمع على الدارس صعوبتان : صعوبة الدرس، وصعوبة اللغة.

* كتب المستوى الرابع :

ـ أهدافها الخاصة :

1 ـ الاستمرار في تدعيم المستوى اللغوي العلمي حتى يصبح الدارس قادرا على متابعة الدراسة في إحدى كليات الجامعة.

2 ـ تزويد الدارس بقرابة ألفين وخمسمائة كلمة جديدة إلى جانب مائة وخمسين مصطلحا علميا ودينيا حتى يتمكن من قراءة المقررات في كليات الجامعة وفهمها في سهولة ويسر.

3 ـ تمكين الدارس من الاستماع إلى المحاضرات في كليات الجامعة وفهم ما يعرضه المحاضر بسرعة، والقدرة على المناقشة والتعبير عن الرأي.

* محتوى كتب المستوى الرابع :

تهدف كتب المستوى الرابع إلى تعزيز وتدعيم المستوى اللغوي العلمي لدى الدارس غير الناطق بالعربية بعد أن صار قادرا على قراءة النصوص العلمية والثقافية والدينية المختلفة، وصار قادرا على فهمها، واستيعاب مضامينها وصارت لديه الحصيلة اللغوية التي تساعده على ذلك، كما أصبح قادرا على الاطلاع والكشف عن معاني الكلمات الصعبة في المعاجم الأحادية اللغة والثنائية اللغة.

ويأخذ الدارس في هذا المستوى في مطالعة النصوص المختارة من الكتب العربية التي تعالج وتعرض موضوعات مختلفة متعددة في مناحي شتى من مناحي العلوم والثقافة.

ويستمر في معالجة التوجيهات التعبيرية التي تحفزه على التعبير الحر، وتساعده على الانطلاق.

كما يستمر في دراسة القواعد اللازمة للكتابة الصحيحة من خلال النصوص اللغوية ويتعرف على طريقة كتابة بعض الكلمات مما يرد فيه حذف أو زيادة، كما يميز بين همزات الوصل وهمزات القطع، ويستكمل دراسته لتحسين خطه والتفريق بين خط الرقعة وخط النسخ.

وأما الدراسة النحوية فتقدم للدارس من خلال النصوص الهادفة المفيدة التي تجمع بين فنون الكلام العربي المتنوعة وتستكمل أبواب النحو العربي الأساسية، فتعرض لما لم يدرسه من المتممات كما تعرض لدراسة بعض الجمل المعقدة، وتفرق بين الصفة والحال، وتعرف الدارس بالممنوع من الصرف وأحكامه، وعلل المنع من الصرف، هذا إلى جانب دراسة العدد دراسة شاملة، ودراسة بعض أساليب النداء والتعجب، والتطبيق على ذلك كله من خلال نصوص القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة، وبعض النصوص المقتبسة من الكتب العربية.

ويستمر التدريب والتطبيق لتعزيز ما درسه الدارس من القواعد في مختلف مراحله الدراسية، وتثبيت الجديد، ومعالجة ما يصادفه من مشكلات لغوية ناتجة عن الاختلاف بين اللغة العربية ولغته الأم وما للغة العربية من خصوصيات.

وفي باب الدراسة الصرفية يتعرف الدارس على صوغ المصادر المختلفة، ويستكمل دراسة المشتقات بأنواعها ويتدرب على طريقة اشتقاق كل نوع منها، وكيفية استعماله استعمالا صحيحا، والتفريق بين المتشابه منها في الصيغة.

والجديد في هذا المستوى أن دراسة اللغة ترتبط بدراسة البلاغة العربية فيدرس الدارس كثيرا من النصوص الجيدة في ضوء دراسته للقواعد البلاغية، ومعرفة ما يطلق على التراكيب المختلفة من مسميات بلاغية، وإدراك الآثار البلاغية التي تضفيها العناصر البلاغية على الأساليب العربية، ومحاولة التعرف على مواطن البلاغة في الأساليب العربية، وكذلك محاولة الإتيان بمثلها والصياغة على منوالها، وتطبيقها في أساليبه التي يعبر بها.

وتشتمل دراسة البلاغة في هذا المستوى على علوم البلاغة الثلاثة : البيان، والمعاني، والبديع.

كما تشتمل على كثير من التدريبات والتطبيقات للتعزيز والتثبيت ومحاولة المحاكاة لهذه الأساليب البلاغية حتى يكتسب الدارس العادة في تعبيره فيعبر بأساليب قوية تخرج من مجال التركيب العادي إلى مجال اختيار الألفاظ المناسبة والتعبير المؤثر الخلاب.

ويستمر الدارس في هذا المستوى في الدراسة الدينية إلى جانب دراسته لنصوص من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف حيث يستمر في تناولها دراسة وفهما واستيعابا.

وبانتهاء الدارس من دراسته في هذا المستوى يكون قد تم إعداده ليستقبل الدراسة في كليات الجامعة مع إخوانه من العرب وهو قادر على الاستماع والفهم والاستيعاب والمناقشة.

مكتبة الجامعة الإسلامية

وبقدر استعدادات الدارس النفسية والعقلية، واستجابته الذاتية وتطبيقه العملي يصير قادرا ومتميزا، ويجتاز هذه المرحلة الشاقة في دراسة اللغة وهو واثق من قدرته على الاستمرار في الدراسة الجامعية مع إخوانه الدارسين العرب.

وما قدمناه هنا ليس إلا عناصر إرشادية لهذه المحاولة التي استمرت قرابة عشر سنوات وهي لا تغني عن الاطلاع على التجربة نفسها فيما تم عمله من كتب حوت عناصر هذه التجربة في قالب إسلامي تربوي جذاب.

هذه هي تجربة المعهد في قسم الإعداد اللغوي (البرنامج الأساسي) التي عكفنا عليها عشر سنوات نؤلف ونراجع ونصحح ونجرب وننقح حتى استوت التجربة على عودها، وقد شاركنا في المراجعة جماعة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة حتى أتممنا تأليف جميع الكتب الأساسية اللازمة للمستويات الأربعة.

وقد دفعنا بكتب المستوى الأول والمستوى الثاني والمستوى الثالث إلى مطابع الجامعة التي قامت مشكورة بطبع كتب المستوى الأول جميعها، وبإعداد كتب المستوى الثاني والثالث للطبع بعد أن تم الانتهاء من مراجعة ما أعدته المطابع. وأما كتب المستوى الرابع فهي في المراجعة الأخيرة قبل تسليمها لمطابع الجامعة.

ومع أن هذه التجربة قد استنفدت الكثير من الجهد والطاقة إلّا أنها حققت محتوى علميا ولغويا جيدا ساعد المعهد عبر هذه التجربة على توفير المادة العلمية اللازمة التي تختصر الزمن والجهد لكل من المدرس والدارس، وتضع كلا منهما على الطريق الصحيح فيدرك المدرس لأول وهلة الطريق السليم، ويسير الدارس من أول خطوة في المسار الصحيح، لينتهي منه في زمن يسير وهو قادر على استكمال دراسته في الجامعة واثق من نفسه مؤهل للنجاح في مسعاه.

تلك التجربة منذ بدايتها حتى الآن خاضها قرابة تسعمائة دارس جاؤوا من أكثر من خمس وسبعين دولة من دول العالم : من آسيا وأفريقيا وأوروبا وأمريكا، وقد اجتاز أكثر من 90 % من هؤلاء الدارسين هذه التجربة بنجاح، كما اجتاز أكثر من 70 % منهم دراستهم الجامعية بنجاح وتقدم بعضهم للدراسات العليا وحصلوا على درجة الماجستير، ومنهم من سجل لنيل درجة الدكتوراه. وبعضهم عاد إلى بلده، وبعضهم لا يزال يدرس في كليات الجامعة لأنهم تخرجوا حديثا في قسم الإعداد اللغوي.

* برنامج الدورات اللغوية :

أنشئ برنامج الدورات اللغوية المسائي عام 1400 هـ/1980 م استجابة للرغبات الكثيرة باعتباره أحد البرامج الاضافية التي تنفذها الجامعة في إطار خدمتها للمجتمع - من العاملين في المملكة العربية السعودية من غير الناطقين باللغة العربية الذين لا تمكنهم ظروف عملهم من الدراسة في الفترة الصباحية.

وقد أسندت الجامعة إلى المعهد القيام بهذه المهمة.

وقد بدأ البرنامج بفصل واحد لا يزيد عدد الدارسين فيه عن عشرة طلاب.

ويواصل المعهد جهوده لتحقيق هذا الهدف، فيفتح باب القبول للدارسين في كل فصل دراسي من كل عام جامعي، ويهيئ لهم أمكنة الدراسة وجميع متطلباتها بدون مقابل مالي، تجسيدا لاهتمام حكومة المملكة العربية السعودية في نشر اللغة العربية والثقافة الاسلامية، وتحقيقا لأهداف الجامعة في هذا المجال، وقد بلغ عدد الدارسين في بداية الفصل الدراسي الماضي (136) دارسا.

والبرنامج بهذا يخدم قطاعا كبيرا من الراغبين في تعلم العربية من العاملين بالمملكة.

*** أهداف البرنامج :**

أ) تمكن الدارس من :

1 ـ فهم اللغة العربية المنطوقة والمكتوبة.

2 ـ التحدث باللغة العربية في سهولة ويسر، وبخاصة في مجال الحياة اليومية.

3 ـ قراءة اللغة العربية بسهولة ويسر.

4 ـ الكتابة باللغة العربية.

ب) تزويد الدارس المسلم ببعض المعلومات اللغوية التي تتيح له فيما بعد التزود من الثقافة الاسلامية.

ج) تزويد الدارس غير المسلم بمعلومات لغوية تتيح له فيما بعد القدرة على التعرف على الحضارة الاسلامية وتراثها وتاريخها وثقافتها واللغة العربية وأدبها.

*** شروط القبول :**

يشترط للقبول في هذه الدورات ما يلي :

1 ـ طلب قبول من المتقدم للدراسة.

2 ـ صورة الاقامة سارية المفعول مع الأصل للتصديق.

3 ـ صورة مصدقة لجواز السفر.

4 ـ خطاب من جهة العمل بالموافقة على الدراسة.

5 ـ صورة لأعلى شهادة حصل عليها المتقدم، على ألا تقل عن الثانوية العامة.

6 ـ شهادة حسن سيرة وسلوك من جهة العمل.

7 ـ ثلاثة صور شمسية مقاس : 4 × 6.

8 ـ ألا يقل عمر المتقدم عن عشرين عاما.

* تنقسم الدراسة في هذا البرنامج إلى ست دورات، هي :

- الدورة المبتدئة (أ).
- الدورة المبتدئة (ب).
- الدورة المتوسطة (أ).
- الدورة المتوسطة (ب).
- الدورة المتقدمة (أ).
- الدورة المتقدمة (ب).

ويتم وضع الطالب في الدورة التي تناسبه بعد إجراء امتحان القبول وتحديد المستوى.

مدة الدراسة في كل دورة من هذه الدورات (16) أسبوعا.

* **الخطة الدراسية :**

المادة	الدورة المبتدئة أ	الدورة المبتدئة ب	الدورة المبتدئة أ	الدورة المبتدئة ب	الدورة المبتدئة أ	الدورة المبتدئة ب
	عدد الساعات	عدد الساعات	عدد الساعات	عدد الساعات	عدد الساعات	عدد الساعات
المهارات اللغوية	6	3	2	2	–	–
القراءة	–	1	2	2	2	2
الكتابة	–	1	1	1	–	–
قواعد اللغة	–	1	1	1	1	1
التعبير	–	–	–	–	2	2
الإملاء والخط	–	–	–	–	1	1
المجموع	6	6	6	6	6	6

* الشــهـــادة :

1 ـ يمنح الدارس إفادة نجاح إذا أكمل دراسته.

2 ـ يمنح الدارس إفادة بالحضور إذا لم ينجح في الامتحان، أو لم يكمل دراسته.

*** تجربة قسم تأهيل معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها :**

وهو القسم الذي نيط به إعداد مدرسي اللغة العربية لغير الناطقين بها من السعوديين وغيرهم إعدادا لغويا وعلميا وتربويا، فضلا عن الارتقاء بمستوى المدارس العربية الاسلامية في الخارج عن طريق إتاحة الفرصة لمدرسيها للالتحاق بإحدى شعب هذا القسم.

= والقسم يتكون من شعبتين :

أولاهما : شعبة الماجستير، ومدة الدراسة فيها عامان، يقدم الدارس بعدهما بحثا متمما للماجستير في أحد فروع الدراسة بالقسم، على أن يرتبط بمجالات تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها ارتباطا مباشرا، وعلى أن يكون ذا صبغة علمية تطبيقية، ويمنح الطالب بعد إجازة البحث درجة الماجستير في علم اللغة التطبيقي في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

وعدد الساعات الدراسية في هذه الشعبة أربع عشرة ساعة أسبوعيا في السنة الأولى بفصليها.

واثنتا عشرة ساعة أسبوعيا في السنة الثانية.

وبدأت الدراسة في شعبة الماجستير عام 1402 هـ، ولا تزال الدراسة مستمرة، وقد منح خلال هذه الفترة ثلاثة وثلاثون طالبا درجة الماجستير، بالاضافة إلى سبعة طلاب آخرين لا يزالون في مرحلة إتمام البحث. ومرفق مع هذا بيان بعناوين البحوث التي تمت مناقشتها وبيان آخر بعناوين البحوث التي لا زالت في مرحلة إتمام البحث.

ثانيتهما : شعبة الدبلوم، ومدة الدراسة فيها عام واحد يتكون من فصلين دراسيين، عدد الساعات في كل منهما عشرون ساعة أسبوعيا، ويمنح الدارس بعد اجتياز اختباري الفصلين درجة الدبلوم في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

وبدأت الدراسة في هذه الشعبة عام 1405 هـ، ولا تزال مستمرة تاريخه، وحصل خلال هذه الفترة تسعة وثلاثون طالبا على درجة الدبلوم وأتيحت الفرصة لبعضهم لمواصلة دراستهم في شعبة الماجستير، بناء على ما أبدوه من تفوق علمي في مرحلة الدبلوم، ولرغبتهم الشديدة في مواصلة تقدمهم العلمي.

وقد أتم أكثرهم دراستهم وحصلوا على الماجستير.

أما فيما يتعلق بالمواد التي تدرس في كل شعبة من هاتين الشعبتين، فهي تدور حول تأهيل الدارس لغويا وعلميا وتربويا. وتركز على جانبين أساسيين لا غنى لمدرس اللغة العربية لغير الناطقين بها عن الالمام بهما إلماما جيدا، وهما : علم اللغة التطبيقي من جانب، والمناهج وطرق التدريس التربوية من جانب آخر.

وقد قسمت فروع علم اللغة التطبيقي ـ وكذلك المواد التربوية ـ على مختلف مراحل الدراسة في الشعبتين، بحيث تتدرج العملية التعليمية والتربوية تدرجا منطقيا يصل بالدارس إلى أفضل صورة من الاستيعاب العلمي، ولم تخل الخطة من جوانب عملية تطبيقية، إذ قسمت مادة طرق التدريس (تدريس اللغة العربية، والمواد الدينية) على فصلين، يتلقى الدارس في أولهما دراسة نظرية حول طرق تدريس اللغات بوصفها لغات أجنبية بحيث يلم بكل الطرق التي عرفت في هذا المجال إلماما جيدا، ثم يطبق في الفصل الثاني ما درسه في الفصل الأول عمليا، بحيث تتاح لطلاب الشعبتين الفرصة لممارسة تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها ممارسة فعلية بالتعاون مع برنامج الدورات اللغوية بالمعهد الذي يسمح لطلاب الشعبتين بدخول فصول الدورات اللغوية وتدريس طلابها، مما يعطي الدارسين تصورا حقيقيا عما يدور في فصول تعليم اللغات الأجنبية، وهو أمر ضروري جدا للدارسين في مرحلة الدراسة المنهجية.

والذي يطلع على توصيف مقررات المواد الدراسية في الشعبتين يدرك إلى أي حد تفي هذه المقررات بتحقيق الأهداف العلمية والتربوية التي ينبغي أن تتوافر في معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. وإن كانت هناك ملاحظات على مجمل المواد التي يتم تدريسها لطلاب الشعبتين، فإن القسم الآن يضع اللمسات الأخيرة لاقتراح بتعديل خطة الدراسة في القسم تعديلا طفيفا بغية الوصول بها إلى تحقيق أعلى درجة ممكنة من الكفاءة والأداء العلميين.

هذا، فضلا عن انتقاء القسم أفضل الطلاب المتقدمين إليه من حيث مقدرتهم اللغوية، وقدرتهم على التفكير العلمي، وحفظهم لأجزاء من كتاب الله تعالى، بالاضافة إلى شرط تخرجهم في كلية اللغة العربية أو أقسام اللغة العربية في كليتي الآداب والتربية، ومن يلتحق بالقسم من غير هؤلاء يعقد له اختبار معادلة في المواد اللغوية لاختيار أنسب العناصر التي تستطيع التجاوب مع أهداف القسم وطبيعة الدراسة فيه.

الخطة الدراسية في القسم

شعبة الماجستير :

* **السنة الأولى :**

أ) الفصل الدراسي الأول :

م	المقرر الدراسي	عدد الساعات
1	مقدمة في علم اللغة العام	2
2	مقدمة في علم الأصوات	2
3	علم الصرف والنحو	2
4	علم الدلالة	1
5	علم المعجم وصناعته	1
6	التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء	2
7	أسس تعليم العربية لغير الناطقين بها	2
8	الثقافة الاسلامية	2
	المجموع	14

ب) الفصل الدراسي الثاني :

م	المقرر الدراسي	عدد الساعات
1	طرق تدريس العربية لغير الناطقين بها	5
2	طرق تدريس المواد الدينية	3
3	البحث ومنهجه	2
4	مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها	2
5	الوسائل التعليمية	2
	المجموع	14

شعبة الماجستير (السنة الثانية) :

الرقم	المقرر الدراسي	عدد الساعات
1	علم اللغة وتطبيقاته في تعليم العربية لغير الناطقين بها	3
2	أسس تصميم الكتاب المدرسي	2
3	تصميم منهج لتدريس العربية لغير الناطقين بها في ضوء الثقافة الاسلامية	3
4	علم اللغة النفسي	2
5	دراسات نحوية وصرفية	2
	المجموع	12

شعبة الدبلوم :

أ) الفصل الدراسي الأول :

	المقرر الدراسي	عدد الساعات
1	مقدمة في علم اللغة العام	3
2	علم الأصوات والنظام الصوتي للغة العربية	3
3	الصرف والنحو	3
4	الثقافة الاسلامية	3
5	التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء	3
6	مشكلات تعليم العربية لغير الناطقين بها	2
7	أسس تعليم العربية لغير الناطقين بها	3
	مجموع ساعات العمل	20

ب) الفصل الدراسي الثاني :

	المقرر الدراسي	عدد الساعات
1	طرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها	7
2	طرق تدريس المواد الدينية	5
3	البحث ومنهجه	3
4	أسس بناء المناهج	2
5	الوسائل التعليمية	3
	مجموع ساعات العمل	20

* **البحوث المتممة للماجستير التي تمت مناقشتها في قسم تأهيل معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في المعهد :**

1 ـ الأصوات العربية وتعليمها لغير الناطقين بالعربية من الراشدين.

2 ـ الأخطاء الشائعة في الكلام لدى طلاب اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

3 ـ تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من خلال الاذاعة.

4 ـ وحدة في تعليم العربية لغير الناطقين بها.

5 ـ أثر علم اللغة الحديث في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

6 ـ تقويم الجزء الأول من كتاب «اللغة العربية لغير الناطقين بها» المقرر في المعهد المتخصص التابع للجامعة المستنصرية ببغداد.

7 ـ تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عن طريق الأشرطة المسموعة المرئية (الفيديو).

8 ـ المفردات وتعليمها لغير الناطقين بالعربية.

9 ـ استخدام الصورة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

10 ـ مهارة القراءة وتعليم غير الناطقين بالعربية.

11 ـ دراسة تقابلية بين اللغة العربية واللغة البنغالية (الأصوات).

12 ـ معوقات تعليم اللغة العربية في الفلبين.

13 ـ المعاجم اللغوية العربية ومشكلات صناعتها.

14 ـ التركيب الإسنادي في اللغة العربية ولغة يوربا (دراسة تقابلية).

15 ـ التركيب الاسنادي في اللغة العربية والبنغالية (دراسة تقابلية).

16 ـ جملة الصلة بين العربية والانجليزية (دراسة تقابلية).

17 ـ الاضافة في العربية ـ دراسة في علم اللغة التطبيقي.

18 ـ المصدر الصناعي في العربية المعاصرة ـ دراسة في علم اللغة التطبيقي.

19 ـ التذكير والتأنيث في العربية ـ دراسة في علم اللغة التطبيقي.

20 ـ بعض البرامج الحاسوبية في تعليم اللغة العربية (دراسة نقدية).

21 ـ صيغ المبالغة الشائعة في العربية المعاصرة.

22 ـ تبسيط المعجم العربي لغير الناطقين بالعربية.

23 ـ الأخطاء الاملائية لدى دارسي العربية من غير الناطقين بها.

24 ـ عامل السن وأثره في تعليم العربية لغير الناطقين بها.

25 ـ حروف الجر في اللغة العربية ومشكلات تدريسها لغير الناطقين بالعربية.

26 ـ إعداد قائمة مفردات فقه العبادات.

27 ـ تعدى الأفعال ولزومها في العربية والهوسا (دراسة تقابلية).

28 ـ البناء للمجهول في العربية وتقديمها لغير الناطقين بها في كتاب النحو المقرر.

29 ـ الأخطاء الصوتية الشائعة في القراءة الجهرية لدى دارسي العربية من غير الناطقين بها.

30 ـ الموضوعات البلاغية الأساسية اللازمة لدارسي العربية من غير الناطقين بها.

31 ـ موضوعات الثقافة الاسلامية الأساسية في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها.

32 ـ قياس قدرة الدارسين في المستوى الرابع (غير الناطقين بالعربية) من قسم الاعداد اللغوي على معرفة القواعد النحوية وتطبيقها في كتاباتهم.

33 ـ قائمة المفردات الشائعة في الفتح الكبير في ضم الزيادة إلى الجامع الصغير وتوظيفها في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

* **البحوث المتممة للماجستير ـ التي ما زالت في مرحلة الاعداد ـ في قسم تأهيل معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها بالمعهد :**

1 ـ تدريس اللغة العربية من خلال التلفاز السعودي.

2 ـ المصطلحات السياسية الشائعة في الصحف السعودية وتوظيفها في تعليم العربية.

3 ـ مهارة الاستماع وطرق قياسها وتنميتها لدى دارسي العربية من غير الناطقين بها.

4 ـ تقويم الجزء الأول من برنامج «تكلم العربية».

5 ـ أسماء الاشارة وتعليمها لغير الناطقين بالعربية.

6 ـ النفي في اللغة العربية وتدريسه لغير الناطقين بها.

تجربة شعبة اللغة العربية

في مناطق التداخل اللغوي
في وزارة التربية بالسودان

الأستاذ حسين الطيب الشيخ

ترجع تجربة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ولمناطق التداخل اللغوي في السودان على أسس علمية إلى زمن بعيد، وتطورت حتى وصلت إلى ما وصلت إليه الآن، وتبدو المشكلة من الاحصاء السكاني لعام 1956 م، اذ تبين ان نحو تسع وأربعين في المائة من السودانيين يتحدثون بلهجاتهم الخاصة التي تختلف عن العربية في مستوياتها اللغوية ومظاهرها الصوتية والنحوية والصرفية... الخ. وتبلغ هذه اللغات المائة وعشرين لغة فضلا عن تعدد لهجات كل لغة من تلك اللغات، وتبلغ لغات الجنوب وحده الخمسين لغة، وتشكل العربية اللغة المشتركة للتخاطب للبعض من تلك القبائل.

في عام 1818 م بعد فتح السودان آل التعليم إلى الارساليات والجمعيات التبشيرية المسيحية التي اتخذت من اللغات المحلية لغة تعليم في الصفوف الأولى إلى جانب دراسة اللغة الانجليزية التي تصبح لغة التعليم في الصف الثالث فما فوق، واستمر الحال هكذا حتى عام 1956 م حين آل التعليم إلى الحكومة.

قامت عدة مؤتمرات بهدف مناقشة مشكلة التعليم باللغات وطريقة كتابتها بالحرف اللاتيني واختراع بعض الرموز لبعض الأصوات الخاصة بتلك اللغات المحلية والتي لا توجد في اللغة اللاتينية، كما أرادوا توحيد الرموز المختلفة التي وضعتها الارساليات والجمعيات التبشيرية، وكان آخر هذه المؤتمرات مؤتمر الرجاف اللغوي الذي كان قد أشرف عليه معهد اللغات والثقافات الافريقية بلندن عام 1928 م، وقد حضره كل المختصين في كتابة اللغات الافريقية، وقد اتخذوا كثيرا من القرارات للمشاكل اللغوية، ومن ذلك اختيار الرموز المناسبة لكتابة لغات جنوب السودان كما اختاروا احدى عشرة لغة من لغات الجنوب لتكون لغات تعليم مثل، الدينكا، الشلك، الزاندي.. الخ وكتبوا باللغات المختارة مناهج التعليم للصفين الأول والثاني، كما كتبوا بها الكتب الدينية المسيحية، وترجمت بها أجزاء من الأناجيل وأجازوا استخدام اللغة العربية أو تعلمها، إلا أنهم قرروا تدريس نفس المنهج الذي يدرس في الشمال

دون مراعاة للوضع اللغوي العام في الجنوب، وقرروا في نطاق ضيق تدريس اللغة الدارجة، وفي آخر الأربعينات، تقرر ادخال اللغة العربية كمادة في جميع مدارس الجنوب بهدف جعلها وسيلة تعليم في المستقبل في الخطة الخمسية (1951-1955) وأنشأت وزارة المعارف آنذاك معهد مريدي التدريب المعلمين (1954) وهكذا صار في الجنوب ثلاث لغات، العربية والمحلية والانجليزية، بعد تأليف كتب لتعليم العربية لأبناء الجنوب، وبعد خمس سنوات من التجربة اقتنعت وزارة المعارف بعلاج المشكلة علميا، اذ وجد ان هناك من الجنوبيين المتعلمين من لا يعرف أيا من اللغات الثلاث.

لذلك استدعت الوزارة الخبير المصري اللغوي الدكتور خليل محمود عساكر 1955 م لكي يدرب بعض السودانيين في علم اللغات، وطرق تعليم اللغة الأجنبية، للاضطلاع بمهمة وضع أسس علمية لتعليم العربية لغير متكلميها، بالاضافة إلى كتابة اللغات المحلية بالحرف العربي بدلا من الحروف اللاتينية التي كانت تكتب بها.

وكمدخل لتعليم اللغة العربية في الجنوب بدئ بكتابة لغات الجنوب بحروف عربية لأسباب عملية، لعل من أقواها ان المتعلمين لا يعرفون شيئا عن اللغة العربية يمكنهم من الدراسة بها، ومن المعلمين من ليس لديهم القدر الذي يمكنهم من توصيلها للمتعلمين، لذلك تحركت اللغات المحلية كوسيلة تعليم لفترة ما حتى يتمكن المسؤولون من تدريب العدد الكافي من المعلمين على التدريس باللغة العربية، وفي نفس الوقت تكتب اللغات المحلية بالحرف العربي بدلا من الحروف اللاتينية لتكون لدى المتعلمين خلفية في اللغة العربية من الناحية الكتابية ومن ناحية النطق في الأصوات للتخلص من صعوبات اللغة كلغة أجنبية أو ثانية، ومن ذلك التركيز على الأصوات المفقودة في لغة المتعلم والتي تشكل صعوبة مثل :

1) التمكن من نطق الصوت المفقود في لغة المتعلم.
2) التمكن من نطق الكلمات التي بها صعوبة أكثر.
3) التمكن من معرفة معنى هذه الكلمات.
4) التمكن من معرفة الجمل التي بها هذه الكلمات.
5) التعرف على أشكال الحروف العربية المختلفة.
6) ربط الرموز بالأصوات أو التعرف على دلالة هذه الرموز.

وبدأ الفريق السوداني السابق الذكر نشاطه اللغوي تحت اسم شعبة اللغة العربية للمديريات الجنوبية بدراسة أولية في لغات الجنوب، وركزوا نشاطهم لوحدات الأصوات وبدؤوا عملهم بالاعتماد على الدراسات التي سبقتهم في هذا المضمار، وهي الدراسات التي قامت بها الارساليات التبشيرية لكتابة اللغات المحلية بالحروف اللاتينية بعد مؤتمر الرجاف 1927 م.

وبدأ الفريق باختبارات في مدارس القرى والمدارس الأولية والوسطى بالمديريات الثلاث واستفاد الفريق أيضا من مجهودات المعلمين، كما استفاد من مجهودات وزارة التربية في

الخمسينات فاكتشفت حقائق علمية كثيرة في ميدان البحث ساعدت على وضع أسس علمية لتعليم أصوات اللغة العربية، كما ساعدت في وضع مناهج اللغة العربية وتمخضت هذه الدراسة عن نتائج يمكن اجمالها في الآتي :

1) هناك مجموعة من الأصوات العربية توجد في اللغات المحلية، أي قدر مشترك بينهم.

2) هناك مجموعة من الأصوات العربية لا توجد في اللغات المحلية وهي التي تشكل صعوبة لدى متعلمي اللغة العربية من متكلمي هذه اللغات المحلية.

3) هناك بعض الأصوات التي لا توجد في بعضها، ولا توجد في البعض الآخر فمثلا قد نجد صوتي التاء والذال في لغة (ما) ولا نجد صوتي السين والزاي وقد يحصل العكس في لغة أخرى.

4) هناك بعض الأصوات التي تختص بها اللغات المحلية ولا توجد هذه الأصوات في العربية وهي التي تحتاج إلى ابتكار رموز عربية جديدة تكتب بها.

هذا فيما يتعلق بالأصوات الصحيحة، اما الحركات فقد وجد ان كل الحركات في اللغة العربية موجودة في اللغات المحلية، وهي الفتحة والضمة والكسرة، وتزيد على العربية الكسرة الممالة والضمة الممالة، الا أنهما يوجدان في العربية الدارجة، الا أن هاتين الحركتين تختلفان من لغة لأخرى، اذ يفرق البعض بين الكسرة الممالة امالة خفيفة والممالة امالة ثقيلة، والضمة أيضا.

وهكذا أصبح من الممكن كتابة لغات الجنوب بالحرف العربي كما أمكن كتابة سلسلة من الكتب لتعليم العربية لغير متكلميها، ولعل هذه التجربة تعيش الآن تجربة كتابة اللغات الأجنبية بالحرف العربي ولا سيما العالم الاسلامي والافريقي، وكانت هناك بعض اللغات في العالم الاسلامي والعربي تكتب لغاتها بالحرف العربي الا أن الاستعمار استطاع كعادته في حربه للغة العربية، أن يغير هذه اللغات ويكتبها بالحرف اللاتيني مثل تركيا والصومال وغيرها، واسهم البروفسير يوسف الخليفة أبو بكر في مجال كتابة اللغات غير العربية بالحرف العربي وشارك في كثير من المؤتمرات التي عقدت لهذا الأمر.

واستطاع الفريق السوداني ابتكار رموز عربية لا تخرج على أشكال الحروف العربية ليعبر بها عن الأصوات الموجودة في اللغات المحلية الموجودة في اللغة العربية على أسس محددة وقد ذكرها البروفسير يوسف الخليفة في مؤتمر وزراء التربية والتعليم العربي - بصنعاءج 23-30 سبتمبر 1972 م ولمعرفتها يمكن الاطلاع على هذه المذكرة واستطاع الفريق كتابة المطالعة للصف الأول بلغات متعددة وطبع فعلا بمكتب النشر بالخرطوم وجوبا كما استطاع أن يدرب كثيرا من المعلمين الجنوبيين الذين لم يسبق لهم أن تعلموا الكتابة العربية على هذه الطريقة بعد أن عقدت لهم دورات قصيرة استطاعوا بها كتابة لغاتهم كما

استطاعوا بها تعليم التلاميذ، إلا أن سوء الأحوال الأمنية أدى إلى اغلاق المدارس بالجنوب عام 1964 م في كل الريف ولم تعد الا في عام 1966 م وفي المدن الكبرى فقط، رغم ما حدث كان لهذه العملية أثر في نشر اللغة العربية ومناهجها وساعد في ذلك المعلمون الذين تدربوا في الشمال فاكتمل تدريب سنين التعليم الأولى عام 1972 م حينما جلس جميع تلاميذ الصف السادس الابتدائي والصف الثالث الثانوي ما عدى القليل للامتحان جنبا إلى جنب مع تلاميذ الشمال في امتحان موحد، ولعل من العوامل التي ساعدت على ذلك أيضا قرار مؤتمر وزراء العرب بالكويت 1968 م بأن تسعى جامعة الدول العربية لدى منظمة اليونسكو لكي تستعين بالخبرات العربية في مجال كتابة لغات البلدان الافريقية بالحروف العربية.

على اثر نجاح هذا العمل سارعت الارساليات الأمريكية بكتابة بعض لغات أعالي النيل بالحروف العربية فكتبت لغة الشلك، والنوير، والمورلي والأنواك بالحروف العربية باستخدام رموز الفريق السوداني وابتكار بعض الرموز الأخرى وذلك بهدف عدم عزل الأطفال الجنوبيين عن الدين المسيحي الذي سبق أن قدم لهم بلهجته بالحروف اللاتينية فأعدت كتب مطالعة وكتب الدين المسيحي.

حاول الفريقان اللغويان توحيد الرموز التي ابتكرت لكتابة لغات الجنوب الا ان استبعاد المبشرين حال دون ذلك بالاضافة إلى اغلاق المدارس التي أعيدت في المدن فقط.

وفي مجال المناهج وضعت كتب التعليم لتعليم التلاميذ الجنوبيين على طريقة الدراسة المقارنة في بعض اللغات في الأصوات لتحديد الصعوبة اللغوية فيها من ذلك الكتاب الأول ويسمى العربية السهلة، وهو من مجموعة الأصوات العربية المشتركة بين العربية واللغات المحلية ومن ذلك الجزء الثاني وهو يشمل على أصوات الكتاب الأول والأصوات للمجموعة الثانية ومن ذلك استخدام أصوات المجموعة الثانية لتعليم الكبار، بالاضافة إلى هذه المجهودات هناك مكاتب التعليم وحلقات محو الأمية والفترات التدريبية المتواصلة في الشمال والجنوب للجنوبيين والدورات الصيفية، وأبرز نتائج ذلك كما ذكرنا جلوس الجنوبيين مع الشماليين في امتحان موحد في الابتدائي والمتوسط.

بعد كل هذا الجهد حدثت عوامل معوقة في تعليم العربية بعودة اللاجئين من الغابة والبلدان المجاورة سواء أكانوا تلاميذ أم معلمين، التزمت السلطة استيعابهم في وظائف التدريس وهم لا يعرفون شيئا عن العربية بالاضافة إلى جعل اللغة الانجليزية اللغة الرئيسية للاقليم الجنوبي وأفسح المجال للغات المحلية بالاضافة إلى العربية وهكذا أصبح التعليم في الجنوب مزدوجا بالاضافة إلى تعدد اللغات المحلية هناك الأمهرية، والانجليزية، والفرنسية.

ومن المجهودات قيام دراسة في ميدان تعليم العربية لغير متكلميها لتعليم القادة الجنوبيين الذين تعلموا بالانجليزية، وبنيت الدراسة على أساس الدراسات المقارنة بالاستعانة بمختبرات اللغة بهدف الالتقاء بالقاعدة للوصول إلى الوحدة الوطنية.

وبعد أن آلت الأمور في أيدي الجنوبيين يجري نقاش حول لغة الطفل في التعليم في اطار اتفاقية الحكم الذاتي للاقليم الجنوبي 1972 م بالتنوع البيئي والوحدة الوطنية والحضارة التي يسعى الناس إلى تحقيقها، وهناك بعض التحركات التي تبعث الأمل في بعض الجنوبيين بضرورة تعليم العربية لكونها اللغة الرسمية للبلاد وكذلك أن يعرفها كل سوداني.

* موقف العربية في الجنوب :

في المرحلة الابتدائية لغة التعليم في أعالي النيل وبحر الغزال هي العربية أما في الاستوائية وفي المدن فهي العربية في الغالب، وفي الريف لغة التم المحلية بالأحرف اللاتينية الا أنه عمليا في الصفوف العليا لا يوجد المعلم المقتدر في اللغة العربية، لذلك أصبح التدريس بالانجليزية وحتى بعض الذين تدربوا لا يقدرون على التدريس باللغة العربية بالاضافة إلى غياب الكتاب العربي.

اما في المتوسط فحسب قرار المجلس التنفيذي فلغة التعليم هي العربية الا أنه لأسباب عملية يسيرون بالمنهج الانجليزي لعدم وجود المعلم المقتدر في اللغة العربية لأن المعلم كان بالابتدائية فرفع ليكون معلما بالمتوسطة، بالاضافة إلى أن الكتب مع قلتها لم يراع فيها الوضع اللغوي للجنوب وهي معدومة منذ عام 1976 م، أما في المرحلة الثانية فان لغة التعليم هي الانجليزية حسب قرار المجلس التنفيذي ما عدا القليل من المدارس وهو من الأسباب التي تؤدي إلى ضعف العربية في الجنوب.

أما في التعليم الجامعي والعالي فيوجد قسم خاص باللغة العربية في الجامعة لنيل الماجستير والدكتوراه ولكن يعاني القسم من بعض النقص في المعلمين، كما ان الطلاب لا يقبلون عليه، وفي محو الأمية فان المنهج هو نفس المنهج الموجود في الشمال وقد انفصلت ادارته باتفاقية أديس ابابا إلا أن التدريس استمر مركزيا حتى 1981 م ثم توقف، ولعل الحالة الأمنية أدت إلى توقف التعليم بصفة عامة الا في بعض المواقع الآمنة في المدن.

توجد خلاوي بالجنوب الا أنها قليلة العدة والعتاد وتدعمها الشؤون الدينية بالقليل، ويمكن أن ترجع استمراريتها للشيوخ القائمين بأمرها، وفي الارشاد الزراعي، اللغة هي الانجليزية في العمل الاداري والفني، أما في مستوى الجمهور هي المحلية.

وفي التخطيط الصحي وفي مجال الصحة العامة والرعاية الاجتماعية فهي اللغة العربية واللغة العربية أيضا في رئاسة التثقيف الصحي بالخرطوم، وفي الاذاعة تبث البرامج بالعربية المحلية واللغات المحلية، وينعدم التلفزيون بالجنوب كما تنعدم الصحافة مما يجعل الجنوب في عزلة ثقافية تامة كما ينعدم النشاط المسرحي، الا ما ندر بالمدارس، وفي المواسم، كما ينعدم العمل السينمائي الانتاجي على مستوى كل القطر رغم أن الجنوب به محتوى ثقافي يمكن ان يشكل مادة هامة في مستقبل سينما سودانية باللغة العربية أو الدارجة، ولعل استتباب الأمن نهائيا في الجنوب يمكن من هذه الأعمال الآن نسبيا.

* **نشر الكتب والمجلات :**

بدأت دار النشر التربوي في مطلع الخمسينات في اعانة طباعة الكتب والمواد التعليمية والكتيبات والنشرات... الخ إلا أنها توقفت.

* **النشاط الفكري :**

ينعدم النشاط الفكري بالعربية لأن ما يوجد من الكتب باللغة الانجليزية الا القليل ممن يهتمون بالنشاط السياسي وذلك في المقالات في الصحف من الذين اتصلوا بالجامعات العربية داخل أو خارج القطر. وفي مجال النشاط الاقتصادي والتجاري فان العربية هي السائدة في الجنوب، ثم المحلية إلا لغة المكتبات هي الانجليزية، وموقف العربية في معاهد التدريب لا يختلف عنه في المدارس، ولعله بعد انهيار عقد الأمن بالجنوب توقفت كل هذه النشاطات الثقافية والاجتماعية.. الخ.

* **مؤتمر اللغة العربية الأول في السودان (1972) :**

أوصى المؤتمر بجعل اللغة العربية لغة التعليم في جميع مراحل التعليم، كما أوصى باصدار قرار أو توصية هي رقم (49) كما أصدر كذا من القرارات أو التوصيات في مجال نشر اللغة العربية في مناطق التداخل اللغوي وفي مجال نشر اللغة العربية في افريقيا وأشاد المؤتمر بوزارة التربية التي أنشأت شعبة خاصة لمناطق التداخل اللغوي.

* **شعبة التداخل اللغوي : نشأتها :**

قامت الشعبة في أعقاب لجنة حصر الألفاظ التي كونتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام 1976 م بهدف حصر الألفاظ الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من المنطوق والمكتوب من الصفوف الأربعة، ومنطوق الصفين الأخيرين ومنطوق الاسم في كل بلد عربي حيث توجد لجنة لهذا المشروع في كل بلدان العالم العربي بهدف امكان منهج موحد للعالم العربي في المرحلة الابتدائية، وقد أسندت رئاسة الأمر إلى معهد العلوم اللسانية والصوتية بالجزائر الذي قام بهذا العمل حتى آخر مراحله ورفع نتائج العمل للمنظمة، وقامت شعبة التداخل بعد قيامها باكمال المشروع الذي بدأته وقطعت فيه لجنة حصر الألفاظ شوطا كبيرا الا أن اغتراب أعضاء اللجنة أدى إلى توقف العمل في المشروع قبل اكماله.

وكان سبب نشأتها المشكلات والصعوبات التي يجابهها التلاميذ والمعلمون في مناطق السودان المتداخلة باللغات واللهجات المختلفة حيث يتعلمون أو يعلمون اللجنة العربية سواء أكانت اللغة العربية لغة أجنبية بالنسبة للمنطقة أو لغة ثانية، لذا اجتمع السيد وزير التربية والتوجيه وكبار المسؤولين في الوزارة بالسيد مدير معهد الخرطوم الدولي للغة العربية بهدف التعاون بين الجانبين لتذليل الصعاب بعد ان استبان بالتجربة ان المناهج العامة لا تفي

بالغرض في هذه المناطق وابتكار مناهج وطرق على أسس علم اللغة الحديث والتي أثبتت نجاحا في تجارب عديدة.

وبناء على ذلك صدر منشور بتاريخ 1981/11/13 م بميلاد الشعبة برئاسة الوزارة لتستفيد من امكانات المعهد للاستفادة منها في عملها، ما أسندت للمعهد الاشراف على الشعبة وأسند الأمر في ذلك إلى الأستاذ/يوسف الخليفة أبو بكر الخبير اللغوي بالمعهد، بالاضافة إلى الاستفادة من خريجي معهد الخرطوم الدولي للعمل بالشعبة لتوافق تخصصاتهم للشعبة، وقد أنشئ المعهد لتخريج معلمين متخصصين في تعليم اللغة العربية لغير متكلميها.

وبالفعل تم استيعاب عدد من الخريجين بالشعبة وعقد معهم السيد المشرف عدة اجتماعات وتقسموا إلى عدة لجان :

1 - منهم لجنة مناهج المرحلة الابتدائية والمتوسطة بهدف عمل كتب مساعدة في المرحلتين، ومراشد لذلك، وإعداد كتاب مصور ليمهد للدخول في كتابي الأول على أساس الاهتمام فيه بمهارتي الاستماع والحديث وإعداد تدريبات كافية.

2 - لجنة مناهج المرحلة الثانوية : بهدف عمل منهج وكتاب في النحو والقراءة للذين يمتحنون الورقة الخاصة في الشهادة السودانية.

3 - لجنة مناهج إعداد المعلمين والمعلمات : ومهمتها إعادة مادة من طرق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تدرس ضمن منهج معاهد إعداد المعلمين والمعلمات الابتدائية والمتوسطة ومعاهد التأهيل التربوي.

4 - لجنة مناهج تعليم الكبار : ومهمتها وضع كتب لمحو الأمية تتناسب مع مناطق التداخل مع وضع مرشد للمعلمين في ذلك.

5 - لجنة حصر الألفاظ : وتقوم باكمال المشروع الذي كانت تقوم به لجنة حصر الألفاظ السابقة.

• مناطق التداخل في السودان :

1) جنوب السودان بولاياته الثلاث
2) جنوب كردفان (جبال النوبة)
3) شمال دارفور
4) جنوب النيل الأزرق (جبال الانقسنا)
5) شرق السودان
6) شمال السودان.

تذخر هذه المناطق بكثرة لغاتها ولهجاتها في كل منطقة بمقادير متفاوتة ويمثل السودان ثقل هذه المناطق لكثرة لغاته وتعدد لهجاته وحظي الجنوب باهتمام كبير بالدراسات التي سبق أن ذكرناها من السودان ومن خارج السودان، وقام معهد الخرطوم الدولي للغة العربية بكثير من الرحلات الميدانية في أغلب مناطق التداخل اللغوي ويمكن الاستفادة من نتائج تلك البحوث في هذا المضمار بعد الرجوع إليها.

* انجازات الشعبة في عمل المناهج :

انجزت الشعبة كثيرا من الأعمال التي أوكلت إليها رغم الامكانات المحدودة لها ومن ذلك :

1) اكمال الرصيد اللغوي الذي سبق ذكره.
2) عمل قائمة ببليوغرافية لبعض البحوث والدراسات التي تحث في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
3) كتابي المصور المصاحب لكتابي الأول ومرشده.
4) عمل مذكرة خاصة بمعاهد إعداد المعلمين.
5) عمل نصوص وتدريبات في اللغة العربية خاصة للشهادة السودانية للممتحنين لورقة العربي الخاصة.
6) عمل مسودة لاعداد كتاب لمحو الأمية في مناطق التداخل.
7) بدأت الشعبة في إعداد كتاب تدريبات في الأصوات العربية لمناطق التداخل.
8) عمل كتاب به دروس الفجوة بين كتابي الأول والثاني.
9) تصور حول مادة التربية الاسلامية في الأقاليم الجنوبية.

طبعت بعض هذه الأعمال ولم يكتمل طبع البعض الآخر بسبب غياب معظم أعضاء هذه الشعبة بسبب عدم استقرارهم واغتراب البعض، ولم يبق في النهاية جملة أعضاء الشعبة البالغ عددها ستة عشر عضوا الا عضوان.

* المسح اللغوي والرحلات الميدانية :

استمر العضوان في العمل بالشعبة واستطاعا أن يعدا مستنطقا يتكون من أربعة وأربعين سؤالا تختص بمستويات اللغة ومناهج تعلمها كلغة أولى أو أجنبية أو ثالثة، وذلك لجمع المعلومات التي تكشف عن المشاكل والصعوبات التي تعوق تعلم العربية في هذه المناطق في

الرحلات الميدانية، يملأ المستنطق بالاجابات التي يجيب عليها المعلمون على هذه الأسئلة لمعرفتهم بمشاكل التلاميذ الذي يدرسون كما أنهم يعيشون في المنطقة، ثم يفرغ المستنطق ويصنف ويحلل ويرصد النتائج في ذلك للاستعانة بها في وضع المناهج، وفي هذا الشأن قام عضوا الشعبة برحلات ميدانية لبعض مناطق التداخل، منها جنوب كردفان وشرق السودان وبعض أجزاء من جنوب السودان، الا أنها محدودة بسبب عدم امكان الوصول إلى المناطق النائية التي تمثل العينة الحقيقية للبحث وثم تحليلها والوصول إلى بعض الحقائق المحدودة لكل منطقة من تلك المناطق، ومن تلك الحقائق والنتائج :

* اختلاف بعض مظاهر أنظمة لغات هذه المناطق عن بعض مظاهر نظام اللغة العربية كاختلاف لبعض الأصوات في النظام الصوتي واختلاف بعض مظاهر الأنظمة النحوية لتلك اللغات وعن النظام النحوي لتلك اللغات، وعن النظام النحوي للغة العربية كوجوه مظهر التذكير والتأنيث في العربية وعدم وجوده لدى بعض تلك اللغات واختلاف أنظمة اللغات الصرفية عن النظام الصرفي للغة العربية، ولعدم امكانات الشعبة لم تستطع الا تحديد بعض أنظمة اللغات وهو النظام الصوتي فقط، وابرازه ومقارنته بالنظام الصوتي للغة العربية، وتحديد الصعوبات بالنسبة لمتعلمي اللغة العربية من متحدثي هذه اللغات، بعد أن يكتمل بناء هيكلها الوظيفي واستيعاب العدد الكافي من العاملين المتخصصين في هذا المجال، وتعطى من الامكانات المادية ما يمكنها من الاستمرار في العمل.

وعلى ضوء هذه النتائج المحدودة التي استخلصناها بواسطة هذا الاستبيان الذي وضع لأول مرة بالشعبة والذي نأمل أن يطلع عليه المهتمون بهذا الأمر لتحديد ايجابياته وسلبياته بغية تطويره لأنه وضع من عضوي الشعبة وهما حسين الطيب وحمد ابراهيم عبد القادر، وكان من المفروض أن يضعه مجموعة من الأعضاء مراعين فيه جميع التخصصات المختلفة حتى يكون عملا متكاملا يؤدي مهمته البحثية على أفضل وجه وأكمله، وها نحن نضع الاستبيان بين يدي هذه المجموعة من المتخصصين في هذا المجال ليكون ضمن الأمور المطروحة للنقاش في هذه الحلقة الدراسية لامكان تحسينه في بنوده ونقاطه.

وعلى ضوء نتائج ذلك الاستبيان وضع عضوا الشعبة ورقتين أساسيتين هما تحليل الأخطاء، إعداد حسين الطيب الشيخ، والأصوات العربية، إعداد محمد ابراهيم عبد القادر، وهناك ورقتان كانت قد وضعتا من قبل الشعبة وهما، الصعوبات والطريقة، وتقوم الشعبة بتدريس هذه الأوراق في دورات تدريبية للمعلمين في مناطق التداخل اللغوي بالاضافة إلى عمل أوراق اضافية لهذه الأوراق الأربعة الأساسية بغية تزويد المعلمين في هذه المناطق ببعض المعلومات عن بعض المفاهيم والمعلومات الصحيحة لعلم اللغة الحديثة ليتمكنوا من تذليل الصعوبات بالنسبة للتلاميذ في المدارس والتي تنتج عن اختلاف مظاهر لغاتهم الأم عن مظاهر اللغة العربية.

* **الدورات التدريبية في السودان :**

قامت الشعبة بدورات تدريبية للمعلمين في بعض مناطق التداخل المختلفة لمدة ثلاثة أسابيع، في كل دورة تدرس فيها الأوراق السابقة الذكر، ويمتحن فيها المعلمون في نهاية الفترة إلى جانب البحوث التي يقوم بها المعلمون في هذه الفترة، تحت اشراف المدربين في نفس مجال المواضيع التربوية اللغوية التي نتناولها بهدف هضم هذه المادة والاستفادة منها وبها لوصول المادة التعليمية للتلاميذ وبلغ عدد الذين استفادوا من هذه الدورات نحو ثلاثمائة معلم ومعلمة في بعض مناطق التداخل بجوبا وراجا والرنك وكوستي وكسلا والقضارف.

* **الدورات التدريبية خارج السودان :**

استطاعت الشعبة ان تشارك أو تعمل دورات تدريبية خارج السودان، ففي باكستان قامت بعمل دورات ثلاث متتالية مدة كل شهرين، كما قامت بدورة لمدة شهر بنيجيريا لمعلمي اللغة العربية والتربية الاسلامية بمركز الدراسات الاسلامية بجامعة سكوتو.

المؤتمرات :

شاركت الشعبة في عدة مؤتمرات داخل السودان وخارجه، من ذلك مؤتمرات لجان حصر الألفاظ بالجزائر، وستشارك الشعبة ان شاء الله في مؤتمر اللغة العربية بتونس في الفترة 2-1991/9/4 م، كما شاركت في مؤتمرات لبخت الرضا كما ستشارك ان شاء الله في هذه الحلقة التي تقيمها جامعة القرآن الكريم والعلوم الاسلامية.

* **وضع الشعبة الآن :**

تعاني الشعبة الآن معاناة تكاد توقف أعمالها، إذ لا يوجد بأعضائها العاملين الا عضو واحد من ستة عشر عضوا كانوا يعملون بها، بدأ في عمل هيكل وظيفي للشعبة ولم يكتمل والأمر معقود في عهد ثورة الانقاذ الوطني ان يكتمل هذا الهيكل الوظيفي الذي يوفر للشعبة الاستقرار، لا سيما ان السيد/سليمان محمد سليمان يبدو منه الاهتمام بهذه الشعبة التي تتبع الإدارة مع اشراف معهد الخرطوم الدولي.

ولعل من حسن الطالع أن الوزير الجديد للتربية السيد/عبد الباسط سبدرات كما نما إلى علمنا أنه يهتم اهتماما بالغا بالشعبة الأمر الذي يجدد أملنا في ان الوزير سيصدر قرارات في شأن هذه الشعبة تمكنها من أداء عملها ولعل الشعبة استفادت كثيرا من السيد/يوسف الخليفة أبوبكر باشرافه عليها طيلة هذه المدة رغم مشاغله الكثيرة، وبالله التوفيق.

التجربة الموريتانية
في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

إعداد : يحيى بن البراء

أولا ـ قضايا أساسية :

يعني تعلم لغة ما اكتساب طريقة جديدة في الأداء والتصور ولقد بيّن المهتمون بعلم النفس اللغوي وكذا علم الاجتماع اللغوي أن هناك خلافات عديدة وان كانت محدودة تقوم بين اللغات الطبيعية. تتجلى بالأساس في تباين التجارب الثقافية، واختلاف خصوصيات البيئة والوسط. ان هذا التعميم الذي أوردناه لا يعني أننا نتبنى فرضية (وورف وسابير) المشهورة، التي تقوم ان لكل لغة عبقريتها الخاصة وطريقتها المثلى في فهم العالم وتصوره وبالتالي فان كل لغة تتحكم في متكلميها من الناحية المعرفية والنفسية بل يشير فقط إلى ان اللغات أو الطبيعية رغم تقاطعاتها البينة قد تختلف في شكل التقاط التجربة الخارجية كما قد تختلف في مفصلة معطيات الواقع وذلك بحسب بناء نظامها المعجمي ولذا يمكن أن نعتمد تعريفا بسيطا للغة وهو أنها نسق من القواعد النشيطة التي تربط بين المعاني والأصوات كما تربط بين الاشارات اللغوية لتكوين جمل دالة.

ولما كان هذا التعريف محددا للغة في مستواها الصوري، فان ادخال عنصر الاعتباط في علاقات أبعاد الاشارة اللغوية الثلاثة (الدال، المدلول، المرجع) وبالتالي مبدأ التواضع والاتفاق بينها قد يعطي لهذا التعريف كفاياته العلمية الفعلية.

ان مبدأ التواضع هذا هو الذي يجعلنا نقف على كثرة من اللغات الطبيعية يتجاوز عدها الثلاثة آلاف، وهو الذي يفسر لنا كيف ان شخصا ما يتقن لغة معينة ولا يتقن أخرى في حين انه مزود ببذور نحو كلي تتماهى فيه كل أنحاء اللغات.

ان اللغة اذن لازم بشري وضرورة فطرية تجعل لكل موقع معين لغته الخاصة به تلك التي تعرف باللغة (الأم) ان فطرية اللغة الأم تجعل اتقانها من طرف أبنائها أمرا في غاية الآلية والبساطة. اذ هي تكتسب في مرحلة الصبى تلك المرحلة التي اعتبرها بعض اللسانيين

مرحلة تثبيت الوسائط في جهاز النحو الكلي الفطري. أما تعلم لغة ثانية اضافة إلى اللغة الأم فكثيرا ما تعترضه عقبات جلّى، نفسية ونحوية الخ تجعل اتقانها يتسم بطول فترة التعلم اذا ما قيس بمدة اكتساب اللغة الأم.

ومما لا شك فيه ان اللغة العربية الفصحى تنتمي إلى زمرة اللغات الطبيعية التي تتكلمها مجموعات بشرية معروفة فهي تخضع لنفس الشروط والضوابط الناظمة لها جميعا وبصرف النظر عن الأبعاد الثقافية والحضارية لأية لغة فان كل اللغات متساوية في قدراتها وآلياتها الذاتية وهذا ما يفيد انتفاء القول بعجز بعض اللغات كالعربية مثلا عن استيعاب سيل معلومات العصر الحديث.

بيد ان هنالك واقعا تعيشه هذه اللغة اليوم تفطن له بعض اللسانيين وغيرهم ربما يطرح اشكالات عديدة. وهو يتمثل في وضع الفصحى حاليا بحيث نتساءل هل يمكن ان نجزم فعلا بان اللغة العربية الفصحى لغة أم (بالمفهوم اللساني) لكل العرب في أقطارهم المتعددة ؟

ان هذا التساؤل ادّى ببعض الباحثين إلى اعتبار ان العربية الفصحى ليست لغة أما وإنما هي لغة ثانية أو لغة بين المنزلتين لا هي أم ولا هي ثانية. فالطفل العربي اليوم لا يكتسب من محيطه العائلي العربية الفصحى وإنما يكتسب العربية العامية (اللهجة). وبالتالي يضطر إلى مجهودات كبيرة لمعرفة اللغة الفصحى. اننا وان كنا نميز بين هذين المستويين المختلفين (فصحى والعامية) فاننا نعتبر أن اللهجات العربية ما هي الا صور من الفصحى وبالتالي فان الأخيرة تظل لغة أمّا وان في المستوى التحتي لكل الأطفال العرب.

ثانيا - تعليم اللغة العربية : العوائق والآفاق :

لقد أضحى من نافلة القول الكلام على قدرة العربية الفصحى على استيعاب العلوم والمعارف وعلى رصد دقائق الحياة البشرية وذلك لما حظيت به من خصوصيات من أجلها شأنا نزول القرآن الكريم عربيا مبينا. ثم مرافقتها لقرون عديدة شهدت عدة حضارات كان لها ذكر ماض.

ونحن اذ ننبه على هذه الخصوصيات فاننا نحس بجملة من القضايا تتعلق بهذه اللغة ما فتئت تثار في كل حقبة من تاريخها الطويل. وخاصة في هذه الحقبة بالذات التي شهدت تراجعا ملحوظا لهذه اللغة عن استيعاب المعلومات وتوفير وسائل التعبير والتواصل اللائقين لأبنائها. لقد مرّ على اللغة العربية في هذه الحقبة بالذات تحديات جلّى فمن دعوة إلى ابدالها بالعامية العربية نظرا لما تحظى به من استعمال في مستوى التواصل والتعبير إلى دعوة لكتابتها بالحروف اللاتينية لأن كتابة العربية القديمة تغفل البنيات الأساسية للمقاطع وهي الأصوات الصائتة، وهذا ما يجعل قراءة هذه اللغة تكتسب بالمران والدربة عكس اللغات الأخرى التي يكفي في قراءتها معرفة الحروف وما ترمز إليه من أصوات. إلى دعوة أخرى تؤكد ان اللغة

العربية لا تصلح إلا للدّين والآداب وبالتالي فيجب تغييبها مطلقا في تدريس المعارف الحديثة أيا كانت.

ان هذه الدعوات التي لم نحاول حصرها وإنما مثّلنا لها ترجع كلّها إلى شعور فعلي وصحيح بالخطر المحدق بهذه اللغة وأبنائها مع الجهل المطلق بابجديات اللغة والدراسات اللسانية.

اننا لا ننكر ان اللغة العربية تعيش في وقتها الراهن حالة مرضية كما يعيشها أبناؤها، وان كنا متيقنين ان أي جهد فعلي ومؤسّس قد يمكنها من الانعتاق من أسر هذه الوضعية.

هناك اذن اجراءات عملية ينبغي على المهتمين باللغة (وهم المهتمون بالمعرفة من العرب) أن يأخذوا بالحسبان ويولوها الاهتمام اللائق ويمكن أن نصوغها في المقترحات التالية :

1 ـ اعادة وصف اللغة العربية أي محاولة بناء نحو أو أنحاء تصف هذه اللغة في مرحلتها الآنية. اننا نعتبر ان الوصف القديم الذي ما زال ولحد الساعة المرجع والمعتمد في تدريس هذه اللغة لم يعد كافيا لفهم الكثير من الظواهر التي تظهر في معطيات هذه اللغة. ذلك اننا نؤمن بظرفية ومرحلية الجهد البشري، كما نقتنع باستجداد آفاق معرفية وكل هذا يجعل اعادة طرح الأسئلة المطروحة سلفا من زاوية أو زوايا مختلفة عن ما كان أمرا لازما وضروريا في سير المعرفة البشرية.

2 ـ اعتماد المناهج اللائقة لعرض مستويات هذه اللغة وتقييمها بمعنى أن أكثر الظواهر النحوية مثلا تظل صعبة على غير المتخصصين نتيجة لكثرة الاستدراكات والشذوذ ونتيجة لثقل المادة المقدمة لاعتمادها على سلسلة من القياسات والتخريجات ذات الطبيعة الالغومترية.

3 ـ غياب القائمين على وضع المصطلح وتوليد المفاهيم عن الساحة العلمية بحيث ان ما تقدمه العربية من ترجمات للمصطلحات العلمية يلاحق عقودا مضت من سير العلم، ولم يستطع هؤلاء النجاح في مسايرة الحركة المصطلحية في اللغات الدخول ـ ولذا فان ضرورة المواكبة الفعلية تقتضي :

أولا : معايشة الباحثين وواضعي المصطلح للمستجدات العلمية في لغاتها الأصول ثم **ثانيا** مباشرة إلى اللغة العربية بواسطة المجامع والمعاهد المتخصصة. وبالرغم من تقدم بعض اللغات في ابتكار وسائل وطرائق حديثة لتعليم لغاتها فان اللغة العربية ما زال حظها من ذلك ضئيلا. ومما لا شك فيه ان من أهم العوائق التي يعاني منها مشروع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها هو عدم وجود الكفاية من المعاهد المتخصصة التي تسهر على هذا المشروع هذا بالاضافة إلى بعض العوائق التي لم يتم التغلب عليها بعد وهي :

1 ـ ازدواجية اللغة : بحيث ان المتعلم عندما يأتي بلدا عربيا ـ لهدف اكتساب اللغة العربية يجد نفسه أمام «لغتين» خاصة في تصوره هو. لغة فصيحة يتعلمها في المعهد أو المؤسسة ولغة عامية يتعلمها من الشارع والمحيط الاجتماعي وهكذا يصبح يتردد بين هاتين اللغتين فهو لا يفهم المجتمع ولا يتفاهم معه إلا بالعامية كما انه لا يفيد من المكتوب الا بمعرفة الفصحى.

2 ـ مسألة الخط العربي (الرسم) : ذلك ان طبيعة الوصل الموجودة بين الأحرف في الكتابة العربية تجعل الحرف الواحد يأخذ عدة أشكال مختلفة. يتيه فيها المتعلم المبتدئ فتؤخره كثيرا. زد على ذلك ان غياب رسم الحركات سواء كانت طويلة أو قصيرة يجعل الدارس يتلكأ كثيرا في ضبط القراءة. كما انها تفرض قارئ النص العربي على ان يحاول الفهم أولا ليتوصل إلى القراءة ثانيا.

3 ـ المادة اللغوية المقدمة سواء كانت في شكل كتاب أم لا. فانها ما زالت في الغالب تفتقر إلى التكامل التربوي الضروري والذي يؤدي بالمتعلم إلى اكتساب كل المهارات اللغوية (من القدرة على الاستماع إلى القدرة على التحدث بشكل صحيح إلى القدرة على الفهم السليم إلى القدرة على الكتابة الصحيحة).

ثالثا ـ التجربة الموريتانية : «عرض وتقديم»

تقع موريتانيا من الناحية الجغرافية في خط التقاطع بين المجموعات العربية والمجموعات الفرنجية وقد ادّى بها هذا الوضع إلى أن تكون ثغرا مهما ونشيطا من ثغور الاسلام واللغة العربية في غرب افريقيا. فكان لسكانها من متكلمي اللغة العربية دور فاعل في نشر هذه اللغة وترسيخها في صفوف جيرانهم الأفارقة الذي يتهافتون على تعلمها مدفوعين بعدة أسباب منها :

أ ـ **السبب الديني** وهو أن أكثر هؤلاء الزنوج هم من المسلمين ولكنهم محتاجون إلى معرفة الاسلام واللغة العربية ومتعطشين إلى ذلك لتطمئن قلوبهم ويتحققوا من صدق دينهم.

ب ـ **السبب المادي** : وهو توافر الكثير من أبناء افريقيا الغربية إلى البلد طلبا للعمل أو طريقا يتوقفون فيه حتى يتعلموا من اللغة العربية ما يسمح لهم بالحصول على وظائف أو أشغال في بعض البلدان العربية الأخرى.

كما ان المجهود الكبير الذي بذلته الدولة في بداية السبعينات لاحلال اللغة العربية محل اللغة الفرنسية في قطاعات الحياة العامة للمجتمع والهياكل الادارية للدولة. كان له هو الآخر أثر جليل في استنفار وتطوير كل القدرات المتوفرة ان في مستوى المادة اللغوية أو في مستوى الكادر المعلم أو في مستوى الوسائل والمناهج.

وعلى هذا الأساس فاننا نستطيع ان نقسم التجربة الموريتانية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها إلى ثلاث مراحل :

1 ـ **مرحلة التعليم السليقي** : قد انصبت فيها جهود المدرسين إلى تحفيظ الطلبة أكبر كم من النصوص اللغوية والأدبية المثلى (كالشعر الجاهلي والاسلامي) وذلك بالطبع بعد حفظ القرآن. وهم يهدفون من وراء هذا السعي إلى اكتساب التلامذة السليقة اللغوية الفطرية سواء في مستوى انجاز الأصوات العربية بالشكل المرضي والمعياري أو في مستوى ضبط الألفاظ والتراكيب والمعاني بنفس الدرجة.

بالرغم من ابتعاد هذه الطريقة عن الأسس والضرورات الديداكتيكية المعتبرة في هذا النمط من التعليم فانها قد آتت أكلها بشكل ملحوظ فأدت إلى تكوين الكثير من الأفارقة البارعين في اللغة العربية، بل من ذوي الانتاج الأدبي الرفيع. نذكر منهم :

1) أحمد مختار آن المعروف بيوروبال

2) الحاج أحمد مختار رساخو

3) الامام عبد القادر الفوتي

كما أنها ساعدت على تأسيس عدة محاضر اسلامية يدرس فيها بالعربية الفصحى سواء في داخل موريتانيا أو في خارجها.

2 ـ **مرحلة التعليم النظري** : تكاد هذه المرحلة تتقاطع مع المرحلة الأولى إلا أنها كثرت حين بدأت بعض المحاضر تتخصص في تدريس النحو وعلوم اللغة الأخرى (انظر مثلا مدرسة يحيطنيه بن عبد الودود وتلامذته من بعده).

وتمتاز هذه التجربة في تعليم العربية الفصحى بالتركيز على قواعد اللغة في بعدها النظري. بحيث يعطى الدارس مئات المصطلحات النحوية والتعريفات المنطقية ليحفظها عن ظهر قلب ثم يعطي أمثلة مصطنعة قد لا تمت إلى معجم اللغة بأية صلة. ولا شك أن هذا الشكل التعليمي كان أقل جدوى وخاصة اذا ما قورن بالشكل الأول الذي يعتمد على التحفيظ.

3 ـ **مرحلة التعليم الحديث** : بالرغم من أن موريتانيا لا توجد بها مؤسسات تعليمية تتخصص في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وان كانت حاجتها إلى مثل هذه المؤسسات ملحة وضرورية فان هناك بعض المؤسسات التعليمية التي تحاول قدر امكانها ان تملأ هذه الثغرة نذكر منها :

1 ـ مدارس الفلاح

2 ـ المدرسة الادارية

3 ـ المعهد التربوي

وبالنسبة لمدارس الفلاح فاننا سوف نكتفي بالعرض الجيد الذي كتبه عنها الخليل النحوي في كتابه «بلاد شنقيط» ـ المنارة والرباط ـ يقول : «هذه، أقدم مدرسة (بل شبكة مدارس) حرة في البلاد من الفئة التي تطمح إلى وراثة المحضرة وخلافتها في أداء دورها العلمي وحمل رسالتها الاسلامية. وقد بدأت مدارس الفلاح بمدرسة صغيرة أسسها الحاج محمود با بعد عودته من الحج في قرية (جول) في جنوب البلاد. وكان تأسيس هذه المدرسة في 15 شعبان سنة 1360 هـ/1941 م.

وأخذت مدارس الفلاح من (المحضرة) ترحالها وكانت مدفوعة إلى ذلك دفعا بسبب ضغوط السلطات الفرنسية ورقابتها الشرسة، وهكذا حول الحاج محمود با مدرسته إلى دكار وارتحل بطلابها المائة والخمسين في موكب مشاة يقودهم علي محمد با الذي أصبح فيما بعد (سنوات السبعينات) سفيرا لموريتانيا في دولة قطر.

وبعد سنتين حملت مدارس الفلاح عصا التسيار من جديد وحطت رحالها بمدينة خاي في مالي مرتحلة بمئات الطلبة من موريتانيا والسنغال ومالي وغينيا. وتنحصر مهمة مدارس الفلاح في نشر الاسلام والثقافة العربية في الدول الافريقية وقد سجلت نجاحا باهرا في مهمتها هذه رغم العنت الذي لقيته على عهد الاستعمار. واليوم تنتشر مدارسُ الفلاح في موريتانيا (فروع في 9 مدن من مراكز ضفة نهر السنغال بالاضافة إلى العاصمة) والسنغال (32 مدرسة) ومالي (5 مدارس) وغينيا (3 مدارس) وليبرفيل (مدرسة واحدة) والكاميرون (4 مدارس) وزايير (مدرسة واحدة) والكونكو (مدرسة واحدة).

ويلتحق سنويا بهذه المدارس 5000 تلميذ منهم 1100 تلميذ يلتحقون بفروع المدرسة في موريتانيا. وتقتصر الدراسة حتى الآن على المرحلتين الابتدائية والاعدادية بعدها تسعى المدرسة على الحصول لصفوة تلاميذها على منح لمتابعة الدراسة. ويساعد مدارس الفلاح في مهمتها الدينية 89 مسجدا أسسها المرحوم محمود با ويخلفه في مهمته اليوم الأستاذ محمد الغالي با (أنظر ص 452).

أما بالنسبة لجهود المدرسة الادارية، فقد كانت كلها تسير في اتجاه وضع وتنفيذ برامج عملية لتعليم اللغة العربية لمجموعة من مفرنسي الجهاز الاداري للدولة. ولقد بدأت المدرسة الادارية تنفيذ هذا البرنامج في سنة 1988 م. ولعدم تجانس هذه المجموعة المعنية فقد اعتمدت خطة عمل تقتضي وجود أربع مستويات تتدرج من الأعلى إلى الأسفل وهي :

مستوى (أ) وهو أعلى مستوى : يدرس فيه عادة مجموعة من النصوص التي تخدم عمل المسؤول في قطاعه الاداري فيركز له على معجم مختص، كما يدرس كل المهارات اللغوية الممكنة.

مستوى (ب) وهو المستوى الموالي ويدرس فيه الطالب من النصوص الأدبية (شعرا ونثرا) المختارة من الناحية اللغوية ومن الناحية المضمونية ويكلف بحفظ هذه النصوص، كما يعطى

عناصر بسيطة من المهارات الأخرى (نحوا وصرفا وبلاغة وعروضا) وتكون مرتبطة بالنص أوثق ارتباط. هذا اضافة إلى ما يكلف به من أعمال انشائية متعددة.

مستوى (ج) وهو المستوى قبل الابتدائي ويكون أساسا مخصصا لبعض المهارات كالكتابة والانشاء والمحادثة وتقدم فيه نصوص تكون عادة مجتزأة من بعض الصحف أو المجلات الكثيرة الانتشار والمقروءة.

مستوى (د) وهو المستوى الابتدائي ويبدأ فيه الطالب بالتمرن على نطق الأصوات العربية نطقا صحيحا وخاصة الأصوات الصائتة (voyelles) لكثرة اختلافاتها من لغة إلى لغة أخرى. وتراعى عادة في هذا المستوى مجموعة من المهارات هي :

- التكلم
- الاستماع
- القراءة

وبالرغم من قصر مدة التجربة وقلة آلاتها اللازمة فانه قد لوحظ نجاح لا بأس به في المستويين (أ) و(ب) بيد أن المستويين الابتدائين كانت نتائجهما غير مشجعة.

أما بالنسبة للمعهد التربوي فان اهتمامه بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يدخل أساسا في مجال تصميم وانشاء الكتاب المدرسي. وبالفعل فقد قام باعداد كتب من هذا القبيل تتوجه إلى تلامذة التعليم الأساسي والثانوي. وقد اعتمد فيها بالأساس على انتقاء مجموعة من النصوص التي تتوفر فيها شروط من مثل الالتصاق بالوسط البيئي والاجتماعي للبلد. ثم التركيز على الأصالة والصفاء اللغوي. بيد أن هذه الكتب ما زالت تفتقر إلى الكثير من العناصر الضرورية لاكمال أداء مهمتها التربوية. وذلك مثل الرسوم الموضحة، والتركيز على الأساليب العربية الحديثة ثم الوصف الصوتي الدقيق لأصوات هذه اللغة. ثم التدقيق في صياغة القواعد والتعميمات سواء كانت صرفية أو نحوية.

والله من وراء القصد.

تـجـربـة جـامـعـة الـيـرمـوك
في برامج اللغة العربية لغير الناطقين بها

د. خـلـف الـمـخـزومـي
مدير مركز اللغات / جامعة اليرموك ـ الأردن

تقدم جامعة اليرموك البرامج التالية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها :

أولا ـ متطلبات الجامعة لنيل درجة البكالوريوس :

ـ عربي 105 وعربي 106 (3 ساعات معتمدة) لكل (يوازيان عربي 101 وعربي 102 اللذين يطلبان عادة من الطلبة العرب.

ويعتبر المساق الأول متطلبا سابقا للثاني، ويدرس الطلبة في كل مساق مهارات الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة.

ثانيا ـ البرامج الصيفية المكثفة :

وهي برامج تعقد في الصيف لمدة شهرين وبشكل مكثف بحيث يدرس الطلبة فيها خمس أيام في الأسبوع وبواقع خمس ساعات يوميا، وتشتمل على البرامج التالية :

1 ـ برنامج اليرموك ـ فرجينيا

تقوم جامعة فرجينيا بالتنسيق بين الجامعة الأمريكية لارسال الطلبة الراغبين في دراسة العربية إلى جامعة اليرموك في صيف كل عام. ويشترك في البرنامج عادة طلبة وأعضاء هيئة تدريس من مختلف الجامعات الأمريكية، يدرسون العربية في جامعة اليرموك. ويقع البرنامج في ثلاثة مستويات :

ـ المتوسط الأدنى ـ المتوسط الأعلى ـ المتقدم.

2 ـ برنامج اليرموك ـ سايس

وبموجب هذا البرنامج تقوم كلية الدراسات الدولية المتقدمة التابعة لجامعة جون هوبكنز الأمريكية بارسال طلاب الدراسات العليا لجامعة اليرموك لدراسة العربية فيها، ويشتمل هذا البرنامج على المساقات التالية :

أ ـ لغة الصحافة والاعلام (3 ساعات معتمدة)

ب ـ الترجمة من العربية إلى الانجليزية (3 ساعات معتمدة)

ج ـ موضوعات في السياسة والاقتصاد (3 ساعات معتمدة) وفي هذا المساق يدرس الطلبة العربية لاغراض أكاديمية متخصصة.

ثالثا ـ البرامج السنوية :

وهي برامج تصمم لتدريس الطلبة الأجانب اللغة العربية لمدة سنة (ثلاثة فصول). وهي تصمم حسب رغبة الجامعات التي توفد أولائك الطلاب. ومثال عليها البرنامج المصمم لطلبة جامعة اكستر البريطانية (انظر الملحق رقم 1 المرفق).

وسوف يطبق هذا البرنامج على هؤلاء الطلبة اعتبارا من بداية هذا الفصل حيث من المقرر أن يصلوا إلى الجامعة اعتبارا من تاريخ 1991/9/7.

رابعا ـ برنامج دبلوم اللغة العربية لغير الناطقين بها :

يستغرق هذا البرنامج أربعة فصول دراسية، ويشتمل على مساقات تصل في مجموعها إلى ثمانين ساعة معتمدة تفضي إلى شهادة الدبلوم المتوسط.

والملحق رقم 2 يبين المساقات المقررة في هذا البرنامج والساعات المعتمدة والمتطلب السابق لكل مساق.

خامسا ـ برنامج الماجستير في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها :

يطرح هذا البرنامج في كلية التربية بجامعة اليرموك، ويتطلب الحصول على درجة الماجستير في أساليب تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها ما يلي :

1 ـ مساقات اجبارية ويخصص لها 15 ساعة معتمدة موزعة كما يلي :

ـ ت 581 : حلقة في تدريس العربية للناطقين بغيرها ـ 1 متطلب سابق : ت 411 «أساليب تدريس اللغة العربية ـ 1 بمستوى الدبلوم».

ـ ت 582 : حلقة في تدريس العربية للناطقين بغيرها ـ 2 متطلب سابق ت 581.

- ت 551 : التحليل الاحصائي للبحوث التربوية.

- ت 584 : طرق وأساليب البحث التربوي اللغوي.

- ت 586 : التقويم والاختبار التربوي في اللغة العربية.

2 - **مساقات اختيارية ويخصص لها 9 ساعات معتمدة.**
يختارها الطالب من المساقات التالية :

- ت 513 : مشكلات خاصة في تدريس اللغة العربية.

- ت 514 : الأسس النفسية لمناهج اللغة العربية.

- ت 542 : نظريات التعلم.

- ت 552 : مناهج البحث في التربية.

- ت 583 : اللغويات التطبيقية.

- ت 585 : مهارات القراءة في اللغة العربية.

- ت 587 : علم اللغة النفسي.

- ت 588 : علم اللغة الاجتماعي.

- ت 589 : علم اللغة التقابلي وتحليل الأخطاء اللغوية.

3 - ان لا يقل معدل الطالب التراكمي عن 75 %.
وأن لا تقل علامته في أي مساق عن 70 %.

4 - النجاح في الامتحان الشامل في حقل التخصص والذي تعدّه وتديره لجنة الدراسات العليا في القسم.

5 - القيام ببحث وتقديم رسالة ومناقشتها بنجاح ويخصص لها 9 ساعات معتمدة.

تجربة جامعة اليرموك (ملحق رقم 1)

مساقات اللغة العربية لغير العرب

التي نقترح تدريسها لطلاب جامعة ايكستر في العام الجامعي 1992/91

(1) الفصل الأول

التسلسل	الرمز والرقم		المساق	الساعات المعتمدة
.1	ع غ	:	151مبادئ القراءة العربية «2»	3
.2	ع غ	:	156المحادثة بالعربية «2»	2
.3	ع غ	:	161مبادئ الكتابة العربية «2»	2
.4	ع غ	:	166ترجمة«2»	2
.5	ع غ	:	189قواعد اللغة «1»	2
.6	ع غ	:	141الثقافة العامة «1»	2
.7	ع غ	:	146اللهجة المحلية «1»	2
			المجموع	16 ساعة

(2) الفصل الثاني

التسلسل	الرمز والرقم		المساق	الساعات المعتمدة
.1	ع غ	:	201القراءة العربية «3»	3
.2	ع غ	:	206المحادثة بالعربية	2
.3	ع غ	:	213الكتابة العربية «3»	2
.4	ع غ	:	616ترجمة «3»	2
.5	ع غ	:	239قواعد اللغة «2»	3
.6	ع غ	:	191الثقافة العامة «2»	2
.7	ع غ	:	169اللهجة المحلية «2»	2
			المجموع	16 ساعة

الفصل الصيفي

التسلسل	الرمز والرقم		المساق	الساعات المعتمدة
.1	ع غ	:	251القراءة العربية «4»	3
.2	ع غ	:	256المحادثة بالعربية «4»	2
.3	ع غ	:	263الكتابة العربية «4»	2
.4	ع غ	:	266ترجمة «4»	2
.5	ع غ	:	246اللهجة المحلية «2»	2
			المجموع	11 ساعة

تجربة جامعة اليرموك (ملحق رقم 2)

مساقات دبلوم «اللغة العربية لغير العرب»
المقترحة مع رموزها وأرقامها والساعات والمتطلب السابق لكل منها

التسلسل	الرمز والرقم	المساق	الساعات	المتطلب السابق
.1	ع غ : 101	مبادئ القراءة العربية «1»	5	–
2	ع غ : 106	المحادثة بالعربية «1»	2	–
.3	ع غ : 111	مبادئ الكتابة العربية «1»	5	–
.4	ع غ : 116	ترجمة «1»	2	–
.5	ع غ : 141	الثقافة العامة	3	–
.6	ع غ : 146	اللهجة المحلّية «1»	3	–
.7	ع غ : 151	مبادئ القراءة العربية «2»	2	ع غ : 101
.8	ع غ : 156	المحادثة بالعربية «2»	2	ع غ : 106
.9	ع غ : 161	مبادئ الكتابة العربية «2»	2	ع غ : 111
.10	ع غ : 166	ترجمة «2»	2	ع غ : 116
.11	ع غ : 171	نصوص شعرية حديثة	2	ع غ : 101
.12	ع غ : 176	نصوص نثرية حديثة	2	ع غ : 101
.13	ع غ : 181	مبادئ النحو «1»	3	ع غ : 101
.14	ع غ : 186	مبادىء الأصوات والصرف «1»	2	ع غ : 101
.15	ع غ : 196	اللهجة المحلية «2»	3	ع غ : 146
.16	ع غ : 202	قراءات من الصّحف	3	ع غ : 176
.17	ع غ : 208	سماع وإسماع «1»	2	ع غ : 156
.18	ع غ : 213	تعبير تحريري «1»	2	ع غ : 161
.19	ع غ : 216	ترجمة «3»	2	ع غ : 166
.20	ع غ : 221	شعر عباسي وأندلسي	2	ع غ : 171
.21	ع غ : 226	القصة القصيرة والرواية	2	ع غ : 176
.22	ع غ : 156	مبادئ النحو «2»	3	ع غ : 181
.23	ع غ : 236	مبادئ الأصوات والصرف «2»	2	ع غ : 186
.24	ع غ : 246	اللهجة المحلية «3»	2	ع غ : 196

.25	ع غ :	252 قراءات من المكتبة العربية	3	ع غ :	202
.26	ع غ :	258 سماع وإسماع «2»	2	ع غ :	208
.27	ع غ :	263 تعبير تحريري «2»	2	ع غ :	213
.28	ع غ :	266 ترجمة «4»	2	ع غ :	216
.29	ع غ :	271 شعر أموي واسلامي وجاهلي	2	ع غ :	221
.30	ع غ :	276 قرآن وحديث	2	ع غ :	226
.31	ع غ :	281 مبادئ النحو «3»	3	ع غ :	231
.32	ع غ :	286 مبادئ الأصوات والصرف «3»	2	ع غ :	236
.33	ع غ :	296 اللهجة المحلية «4»	2	ع غ :	246

جهود وتجربة معهد الخرطوم الدولي للغة العربية
في إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها
وإسهامه في نشر العربية داخل وخارج الوطن العربي

أ. د. عون الشريف قاسم
مدير المعهد

يختص معهد الخرطوم الدولي للغة العربية باعداد متخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ولقد اتخذ في سبيل تحقيق ذلك الهدف سبلا شتى نابعة من أهدافه ونظامه الأساسي. ولا يخفى ان المعهد حين نهض برسالته كان المجال خصبا وبكرا، ممااستدعى التروي والاناة والتجريب والتقويم وصولا إلى السبيل الأمثل.

ففي مجال اعداد مناهجه الدراسية كون المعهد منذ انشائه اللجان المتخصصة من أهل العلم والمعرفة والخبرة لتحديد مسميات المقررات ومفرداتها وثقلها النسبي والعلمي ولقد تبع ذلك مراجعة دائمة كي تكون تلك المقررات مواكبة للفكر العلمي الحديث تربويا ولغوية ومعاصرة له. فالمناهج تخضع لعملية تقويم مستمرة وفق خطة تقويمية تراعي حداثة المعرفة وجدواها ودورها في إعداد خريج المعهد تربويا ولغويا وثقافيا، نظريا وتطبيقيا. فخططت المناهج الدراسية وفصلت مفرداتها وحددت مراجعها ولقد كان الهم الأكبر يتمثل في ربط هذه المعارف العلمية بمجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتسخيرها لخدمة هذا المقصد وبحمد الله وتوفيقه وضع المعهد لبنات تشكل اسهاما علميا في هذا المجال وذخيرة استفادت منها التجارب اللاحقة وهو اليوم يسعى إلى تأصيل هذا الاسهام وتعميق ربطه كي يكون في خدمة كل من يعمل في هذا المجال.

ولقد كان من أولى هموم المعهد انشاء مكتبة متخصصة جامعة لامهات الكتب والمصادر لمناحي المعرفة التي يقدمها لدارسيه في الدرس والبحث.

كان المعهد يمنح اجازة دبلوم تخصص في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها منذ أول فوج تخرج فيه في العام 1976 م وحتى الفوج السابع من المتخرجين فيه في العام 1982 م بعد عامين من الدراسة فيه واجتياز الامتحانات بنجاح وتقديم بحث. ولقد استعان المعهد باختصاصيين للنظر في مناهجه واجازته العلمية ولقد كان رأيهم ((تقرير البروفسير كوك)) ان

ما يدرس بالمعهد من مواد لغوية فقط يضاهي درجة الماجستير في اللغويات في أية جامعة غربية. هذا الرأي والآراء النظيرة له التي توافرت من خلال المضاهاة بين مقررات المعهد ومقررات الدراسات فوق الجامعية في الجامعات السودانية وبرامج درجة الماجستير في بعض جامعات أقطار المنظومة العربية في اللسانيات أو التربية، قادت المعهد عن يقين إلى تبديل اجازة دبلوم تخصص إلى درجة ماجستير في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بدءا من الفوج المتخرج فيه في العام 1983 م (الفوج الثامن) ولقد اقتضى هذا الأمر تعديلات في برامج المعهد الدراسية فصدرت بذلك لائحة درجة الماجستير.

ويلتحق بهذا القسم خريجو الجامعات المعترف بها حيث يخصص المعهد عددا من المنح السنوية لكل قطر من الأقطار الافريقية والآسيوية والأوروبية والجهات غير الرسمية التي تسعى إلى تعليم اللعربية ونشرها ويخضع المرشحون من غير أقطار المنظومة العربية إلى امتحان قبول في اللغة العربية وتحدد لائحة درجة الماجستير متطلبات القبول للدراسة بالمعهد. ويقبل المعهد سنويا خمسين دارسا للدراسة في هذا القسم يتوزعون في الغالب الأعم على خمسة عشرة قطرا يدرسون فيه لفترة عامين هما عاما التخصص دراسة ممتدة ينالون بعدها درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بعد استيفاء المتطلبات العلمية لمنح تلك الدرجة.

ان الدارس ينال منحة مالية شهرية تحددها المنظمة طيلة فترة دراسته بالمعهد وللظروف المتصلة بالتمويل بدأ المعهد في استقبال عشرة دارسين على النفقة الخاصة بدءا من العام 1989 م.

يعمل المعهد بنظام الفصول الدراسية SEMESTER SYSTEM حيث يتكون الفصل الدراسي من أربعة عشر أسبوعا تعقبها الامتحانات الفصلية وفي تقويمه يسير على النظام التراكمي للدرجات. ومن مقتضيات منح درجة الماجستير اجتياز الامتحانات بنجاح وكتابة بحث ذى مواصفات علمية ترقي به إلى مصاف درجة الماجستير يشرف عليه الأساتذة من ذوي الخبرة والكفاية العلمية في التخصص من داخل وخارج المعهد. وتزخر مكتبة المعهد بأكثر من ثمانمائة وخمسين (850) بحثا ورسالة قام بها الدارسون تتناول قضايا اللغة العربية من حيث تعليمها لغير الناطقين بها وتركز على الدراسات التقابلية بين العربية واللغات الأخرى على المستويات اللغوية المختلفة وانجز في هذا المجال عددا كبيرا من المعاجم ثنائية اللغة تشمل العربية واللغات الأخرى.

كانت خطة المعهد عند انشاء قسم الماجستير تقتضي كتابة اطروحة ذات مواصفات معينة في نهاية العام الأول وكتابة بحث بمواصفات بحث الماجستير في نهاية العام الثاني واقتضى تقويم التجربة استبدال الأطروحة بواجبات بحثية نظير كل مادة واقتصرت كتابة البحث على بحث الماجستير الذي يقدم في نهاية العام الثاني من الدراسة بهذا القسم.

ان مسعى المعهد إلى اعداد دارسيه نظريا وتطبيقيا اقتضى انشاء فصول دراسية يؤمها من يودون تعلم العربية من الأجانب المقيمين بالخرطوم حيث يبرمج التدريس في هذه الفصول لمدة ثلاثة أيام أسبوعيا ولفترة ساعتين في كل يوم ويقوم بالتدريس فيها دارسو المعهد وفق الخطط المقررة ويشرف عليها أساتذة المعهد المكلفون اشرافا كاملا. نهدف من هذا البرنامج الذي نسميه برنامج التربية العملية إلى تدريب دارسينا على كتابة النص وتأليف الوحدات التعليمية واعداد الكتب وكتابة التحضير وصياغة التدريبات وتدريبهم على المراحل المختلفة لانتاج الدرس واعداده في قسم التقنيات التربوية وتدريبهم على استخدام طرق التدريس والتقنية التربوية في التعليم من أقلها كلفة إلى اعلاها كلفة ويقوم الأساتذة المكلفون بالاشراف على كل ذلك وفقا للتخصص ويقومون بحضور الحصص قصد تقويم أداء الدارس ويتم ذلك في صورة معاينات ومناقشات تعقب الحصص ويشاهد هذا النشاط من بدئه الدارسون الآخرون الذين يدونون ملاحظاتهم عن اداء الدارس ومسيرة الدرس وذلك عبر الدائرة التلفزيونية المغلقة. ولقد تعلم المئات اللغة العربية من خلال هذه الفصول.

وليس المتعلمون في هذه الفصول حقل تجريب لدارسينا اذ أن الدارس يتأهل للتدريس فيها بعد أخذه محاضرات نظرية ودروسا تطبيقية ومعاينات ومشاهدات في كافة جوانب التربوية العملية وبعد أن يتدرب على كل هذا النشاط في فصول التدريس المصغر وفي مدارس مناطق التداخل اللغوي القريبة من المعهد وفي المركز الاسلامي الافريقي. وهذا النشاط نشاط يتواصل على مدار عامي التخصص. لقد وفرت التربية العملية للمعهد كما هائلا من النصوص المؤلفة والوحدات التعليمية وتجربة ثرة في استخدام التقنيات التربوية في تعليم العربية لغير الناطقين بها وتراثا قيما في أجدى طرق التدريس لتعليمها. ولقد أفاد هذا النشاط في التعرف على الطرق المختلفة المستخدمة في تعليم العربية في أقطار الدارسين وأساليب تدريسها حيث تفيد المعاينات والنقاش في ابراز وجهات النظر المختلفة. والتربية العملية نشاط هام وبارز لمعهد الخرطوم حيث يسعى المعهد إلى اكساب دارسيه الخبرة العملية وفي ذات الوقت يعلم العربية وينشرها.

ويتعدى هذا النشاط ما ذكرناه اذ أن فصول التربية العملية أتاحت لنا تجريب بعض النصوص المؤلفة والكتب التعليمية مثل الكتاب الأساسي في تعليم العربية والعربية للناشئين وغيرهما من الكتب النظيرة. كما انها أعانت في تقويم بعض المقررات الدراسية مثل بناء المناهج وطرق التدريس التي تقدم لدارسي المعهد اذ من خلالها استنبطنا كثيرا من الملاحظ العلمية الجديرة بالتأمل والتي أثرت فعلا تجربة المعهد في اعداد خريجيه. لقد تمت الاستعانة بالكم الهائل من نصوص التربية العملية في حصر الألفاظ واعداد قوائم الشيوع وموضوعات الدروس والوحدات عند تأليف الكتاب الأساسي.

ان متطلبا من متطلبات اعداد الخريج الدراسة الميدانية وهي مجال خصب لتطبيق أدوات البحث العلمي المختلفة كما انها تدريب على تحليل البيانات ورصد الظواهر واستقصائها

وتناولها علميا من حيث المشكلات والحلول وتتعدد الموضوعات التي تناولتها الدراسة الميدانية فقد تناولت الأوضاع اللغوية في مناطق السودان المتداخلة لغويا وتعليم العربية من حيث المشكلات والحلول والمنهج والطريقة وغيرها كثر.

لقد توافر من هذه الدراسة قدر من التقارير عن كثير من القضايا ويشرف على تنفيذها أساتذة وخبراء المعهد وهي تضم ذخيرة ثرة عن تعليم العربية ومشكلاتها في المناطق المتداخلة لغويا في السودان إلى جانب حقائق أوضاع اللغة العربية واتجاهاتها.

لقد خرج المعهد منذ تأسيسه في العام 1974 م أكثر من سبعمائة (700) خريج من حملة دبلوم تخصص ودبلوم التخصص العالي ودرجة الماجستير في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وينتشر هؤلاء الخريجون في جل قارات الدنيا يحملون رسالة تعليم العربية ونشرها ويقدمون جهدا في هذا المضمار يحمد لهم اذ بلغت مؤلفاتهم العشرات في شتى مجالات تعليم العربية للناطقين بغيرها.

في العام 1985 م تبين للمعهد أن بعض الدول تشكو من قلة خريجي الجامعات في أقسام اللغة العربية بينما فيها كثرة من خريجي المراحل الأدنى من المرحلة الجامعية وهؤلاء يتولون أمر تعليم اللغة العربية في المراحل الأولى من التعليم. هذا الواقع جعل المعهد يفكر في انشاء قسم لاعداد وتدريب خريجي المرحلة الثانوية من معلمي المرحلتين الابتدائية والمتوسطة لتستفيد من ذلك البلدان المختلفة في تدريب معلميها ولظروف التمويل المالي لم يتحقق ذلك المسعى ولكن وافقت المنظمة على انشائه ليستفيد منه السودان فتم انشاء قسم دبلوم تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ليلتحق به خريجو الثانوية السودانية أو ما يعادلها ليكون قاصرا على السودان وفقا للاتفاقية المبرمة ولقد استقبل المعهد أول فوج في هذا القسم في العام 1985 م وتخرجت فيه الدفعة الأولى في العام 1987 م وتخرج في هذا القسم قرابة المائة والخمسين (150) معلما ومعلمة من السودانيين العاملين في المرحلة الابتدائية والمتوسطة في مناطق التداخل اللغوي السودانية.

يدرس الملتحقون بهذا القسم كثيرا من المواد التي تدرس في قسم درجة الماجستير بالاضافة إلى مواد أخرى مراعين في ذلك بعض الخصوصيات المتصلة بواقع السودان اللغوي ومستوى الدارسين في اللغة العربية وخبراتهم ومستوى الاجازة العلمية الممنوحة ورسالتهم بعد التخرج.

ولقد تواصلت مساعي المعهد لتحقيق اعتراف المؤسسات التعليمية بالدرجات العلمية التي يمنحها ولقد اعترفت الجامعات العصرية بدرجة الماجستير كدرجة مؤهلة للتسجيل لدرجة الدكتوراه كما أن عددا من خريجي المعهد تسجلوا لدرجة الدكتوراه بجامعة الخرطوم وجامعة أم درمان الاسلامية ومنهم من نالها وتتواصل مساعي المعهد لتوسيع دائرة الاعتراف بدرجة الماجستير عبر توثيق العلائق بين المعهد ومؤسسات التعليم العالي في الأقطار المختلفة التي

يفد إلينا منها دارسون أو التي تولي العربية اهتماما، خاصة أقطار المنظومة العربية، ذلك التوثيق الذي يتم من خلال تبادل الخبرات والمعرفة وتنفيذ المشروعات المشتركة كما يستعين المعهد بالأساتذة من جامعة الخرطوم وجامعة أم درمان الاسلامية والمركز الاسلامي الافريقي للمشاركة في التدريس والاشراف على البحوث كما أن مجلسه يضم صفوة من التربويين واللغويين والأكاديميين من خارجه.

لقد كللت مساعينا بالنجاح مع لجنة تقويم ومعادلة الشاهدات والدرجات العلمية بالسودان حيث قومت درجة الماجستير كدرجة معادلة للماجستير وقوم دبلوم تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها كاجازة معادلة للشهادة الجامعية المتوسطة ولم نكتف بذلك حيث سعينا لدى الجامعات السودانية لاستيعاب خريجي هذا القسم في تلك الجامعات لاكمال دراستهم الجامعية في أقسام التربية بها. وتبشر المساعي الأولية بنتائج ايجابية اذ تتفهم جامعة الشرق هذا الأمر وتوليه عنايتها.

ان نشاط المعهد ورسالته لم يتوقفا عند حدود اعداد خريجيه وتدريبهم كي يكونوا اختصاصيين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، اذ ان نظامه الأساسي ولائحته الداخلية تنصان على أن يتخذ المعهد سبلا أخرى لتحقيق رسالته، فالمعهد يقدم خدمات علمية وثقافية تسهم في نشر اللغة العربية وإعداد معلميها لغير الناطقين بها حيث :

1. أقام دورة لتدريب معلمي اللغة العربية في جنوب السودان.

2. نفذ دورتين لتدريب ضباط القوات المسلحة السودانية بالتعاون مع فرع التوجيه المعنوي بالقيادة العامة وقد شمل التدريب الضباط حديثي التخرج الملتحقين بالفرقة الأولى بجنوب السودان وقد كان ذلك ضمن مشروع لنشر العربية وسط جنود وضباط صف وضباط القوات المستوعبة من الاخوة الجنوبيين غير الناطقين بالعربية وامتد التعاون في ذلك المشروع ليستوعب المعهد في قسم درجة الماجستير ضباطا من خريجي الجامعات في أقسام اللغة العربية العاملين بفرع التوجيه المعنوي ولقد تخرجوا فيه.

3. كون المعهد بالتنسيق مع وزارة التربية السودانية مكتبا بالوزارة هو شعبة اللغة العربية في مناطق التداخل اللغوي في السودان كي يسهم في تطوير تعليم اللغة العربية في المناطق السودانية المتداخلة لغويا ولقد كان لهذا المكتب اسهامه المقدر في وضع قوائم الشيوع للألفاظ العربية وحصر ألفاظ مقررات اللغة العربية ولقد تمت الاستعانة بهذا الجهد العلمي عند وضع الكتاب الأساسي بجزأيه.

4. نفذ المعهد مشروع تطوير اللغة العربية في جمهورية باكستان الاسلامية حيث عمل خريجو المعهد من الباكستانيين والسودانيين باشراف خبراء المعهد على تدريب عشرة

الاف معلم باكستاني يعملون في تعليم اللغة العربية بالمدارس الابتدائية في صورة دورات بالمراسلة والمواجهة ولقد استمر هذا المشروع سنوات.

5. قام المعهد بتدريب معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بجمهورية جيبوتي في دورة تدريبية قصيرة ومكثفة.

6. نفذ المعهد دورة تدريب معلمي اللغة العربية لجنوب شرق آسيا بالتعاون مع المركز الآسيوي للدراسات العربية الاسلامية ببكين بجمهورية الصين الشعبية.

7. تولى المعهد تعليم اللغة العربية لجنود وضباط من جمهورية نيجيريا بالتنسيق مع فرع التوجيه المعنوي بالقيادة العامة لقوات الشعب المسلحة السودانية.

8. درب المعهد معلمين من الولاية الشرقية بالسودان من أساتذة المرحلة الابتدائية في دورة تدريبية قصيرة ومكثفة.

9. نفذ المعلمون دورة تدريبية لمعلمي المادة والطريقة بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة بوزارة التربية والتعليم السودانية.

10. أشرف ويشرف المعهد على كثير من برامج تعليم اللغة العربية للأغراض الخاصة وفقا لطلبات الأفراد والمؤسسات حيث يشرف خبراء المعهد وأساتذته على هذه البرامج.

لقد امتد نشاط المعهد إلى آفاق أرحب فالصلة بين المعهد وجامعات جمهورية نيجيريا الاتحادية صلة وثيقة وطدها خريجو المعهد من النيجيريين الذين يحملون اليوم رسالة تعليم العربية ونشرها في بلدهم. ولقد كان من ثمار هذا التعاون موافقة الأجهزة الدستورية للمنظمة على مشروع انشاء معهد تدريب معلمي اللغة العربية بالتعاون مع جامعة بايرو. وتم انشاء المعهد بعد دراسة متأنية من قبلنا ويتواصل دورنا في الاشراف على شؤونه العلمية وتقديم الخبرة الفنية. يقوم هذا المعهد بتدريب معلمي اللغة العربية العاملين بالمراحل الأولى من التعليم لفترة عامين يتخرج بعدهما الدارس بدبلوم تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها الذي يمنحه المجلس العلمي لمعهد الخرطوم الدولي للغة العربية والمعهد اليوم في عامه الثاني ونأمل أن يتخرج فيه أول فوج بعد شهور قلائل بمشيئة الله. لقد استفدنا عند التخطيط لهذا المعهد في نيجيريا من تجاربنا في تدريب معلمي اللغة العربية في باكستان وتجربتنا في قسم دبلوم تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

لقد خطط المعهد منذ انشائه لمشروع كتابة اللغات غير العربية بالحرف العربي خاصة لغات الأمم الاسلامية واعتمدناه كمقرر دراسي من بين المقررات التي يدرسها الدارسون ولقد توافرت للمعهد خبرة ثرة في هذا المجال اذ اتجهت بعض بحوث الدارسين إلى هذا المجال ولكن ظروف التمويل المالي قعدت بالمشروع رغم أنه استمر جهدا مقدرا يرعاه المعهد. واليوم

يشترك المعهد كممثل للمنظمة في مشروع كتابة لغات الشعوب الاسلامية بالحرف العربي بالتعاون مع بنك التنمية الاسلامي بجدة واليونسكو والاسسكو وحضر المعهد جميع المؤتمرات واللقاءات وشارك في اللجان المختلفة معطيا خبرته الرائدة فكان قائدا لمسيرة العمل ولقد تم بحمد الله مشروع كتابة ست لغات أفريقية بالحرف العربي.

لقد درجت الجامعة الوطنية بجمهورية الصومال الديمقراطية على ارسال الطلاب النهائيين بقسم اللغة العربية إلى معهد الخرطوم قصد تطوير قدراتهم اللغوية وتمكينهم من اكمال كتابة بحث التخرج والتعرف على المعهد وتلقي بعض المعارف النظرية والتطبيقية ولقد وفدت إلينا أربعة أفواج على مدار أربع سنوات. ان الصلة وثيقة بين المعهد وبين قسم اللغة العربية بالجامعة الوطنية الصومالية حيث يشرف على هذا القسم خريجو المعهد من الصوماليين.

أما في مجال مشروعات المعهد البحثية فان هذه تعد من أضعف حلقات النشاط بسبب التمويل المالي فقد خطط المعهد لمشروع المسح اللغوي في السودان متعاونا في ذلك مع جامعة الخرطوم. معهد الدراسات الافريقية والآسيوية ولقد اكتمل العمل في المنطقة الأولى باقليم دارفور بغرب السودان وبالعاصمة القومية وقد تم اعداد تقرير أولي عن المشروع. والمعهد يسعى إلى اكمال تنفيذ العمل في المناطق المتبقية.

كان مشروع البحوث الاحصائية في العربية المعاصرة من المشروعات العظيمة التي شغلتنا زمنا ولا تزال تمثل هاجسا لجدواها الجمة ولقد أعطى المعهد هذا المشروع جهدا مقدرا وتحرك فيه بايجابية فاكتملت المرحلة الأولى وصدر عنها كتاب (دراسات احصائية استطلاعية في العربية المعاصرة في العام 1985 م) وتوقف المشروع لانقطاع التمويل المالي.

لقد توقفت بعض مشروعات المعهد البحثية الهامة كمشروع تأليف النصوص للناطقين بغير العربية ومشروع الدراسات التقابلية بين العربية ولغات الفلاني والهوسا والسواحيلية بسبب التمويل المالي.

كان دور المعهد ملحوظا في المشاركة في عدد كبير من الندوات والمؤتمرات والمنتديات داخل السودان وخارجه فقد نظم بالتعاون مع جامعة أم درمان الاسلامية مؤتمرا عن أوضاع اللغة العربية في السودان ومع المركز الاسلامي الافريقي بالخرطوم مؤتمرا عن تعليم اللغة العربية والاسلام في افريقيا. ونظم ندوة مع البنك الاسلامي بجدة عن كتابة اللغات الاسلامية بالحرف العربي، عقدت بالخرطوم وقد أمها عدد كبير من المتخصصين الأفارقة وأقام منتدى مع كلية التربية بعطبرة بالسودان عن تعريب التعليم الجامعي وينظم في الوقت الحالي مؤتمرا لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالاشتراك مع جامعة القرآن والعلوم الاسلامية بأم درمان. كما شارك خبراء وأساتذة المعهد بصفتهم الشخصية في كثير من المؤتمرات التي قدموا فيها أوراقا ذات صلة برسالة المعهد.

كان حلما أن يصدر المعهد مجلة متخصصة تقوم على جانب هام من جوانب خدمة اللغة العربية من حيث نشر البحوث والدراسات اللغوية والتربوية والنفسية والاجتماعية المتصلة بالعربية وتعليمها تجلية لخصائصها الذاتية، ما اتصل ببنيتها وطبيعتها وقدراتها الوظيفية على الابانة والتعبير وقضايا تيسير تعليمها ونشرها تحقيقا لرسالة المعهد وأهدافه. ولقد صدر العدد الأول منها في أغسطس 1982 م باسم المجلة العربية للدراسات اللغوية وتواصل صدور أعدادها حتى بلغت أربعة عشر عددا ثم توقف الاصدار بسبب وقف التمويل المالي.

أصدر المعهد عددا من المطبوعات تمثلت في :

1 ـ تعليم اللغة العربية في جبال النوبة.

2 ـ ظواهر صوتية ونحوية في عربية بعض قبائل الفولاني في السودان.

3 ـ الدليل الببليوغرافي لبحوث دبلوم تخصص في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها 1976-1981 م.

4 ـ الدلالة النفسية للحكاية الشعبية عند الطفل السوداني.

5 ـ أساسيات تعليم اللغة العربية لغير العرب.

6 ـ المقولات التربوية في التر اث وتوظيفها في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

7 ـ مشكلة العامية والفصحى لتعليم اللغة العربية للأجانب.

8 ـ دراسات احصائية استطلاعية في العربية المعاصرة.

9 ـ ببليوغرافيا رسائل الدراسات العليا (الدبلوم والماجستير) لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها 1976-1984 م.

10 ـ ببليوغرافيا التعريب في الوطن العربي.

11 ـ تحليل التراكيب في كتاب شجرة البؤس وبناء تدريبات عليها لغير الناطقين باللغة العربية.

12 ـ جرس اللسان العربي.

13 ـ مدخل إلى التصوير الطيفي للكلام (سلسلة الترجمات اللغوية) مترجم.

14 ـ معهد الخرطوم الدولي للغة العربية (الأهداف والوسائل).

15 ـ الصوتيات (سلسلة الترجمات اللغوية) مترجم.

16 ـ النشرة الاعلامية لمعهد الخرطوم ـ نشرة نصف سنوية.

17 ـ مذكرات النظريات اللغوية واعداد المادة التعليمية.

18 ـ نحن نتعلم العربية : وحدة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

19 ـ الأسس النفسية لتعلم وتعليم اللغة : دراسات تطبيقية في تعليم العربية كلغة ثانية.

لقد مضت سبعة عشر عاما من عمر المعهد خرج خلالها المئات من المتخصصين في تعليم العربية للناطقين بغيرها وعلم فيها العربية لمئات وأثرى فيها البحث التربوي واللغوي بانتاج خريجيه الذين فاق عشرات المؤلفات متصلا بقضايا تعليم العربية ونشرها وتمكن خلال هذه الحقبة الزمنية من الوصول إلى نتائج ايجابية بشأن الوسائل المنفذة لتحقيق رسالته. ورغم أن في داخلنا قدرا من الرضا لما تم انجازه الا اننا نتوق طامعين إلى تحقيق مزيد من النجاعة في الكثير من القضايا.

السادة الأفاضل

ان اجتماعكم اليوم لدليل عافية وصحة. ولأهميته في مسيرة تجاربنا وما انجزناه، فاننا نطرح القضايا التالية التي نتمنى أن تجد من اجتماعكم التفاكر والتمحيص وصولا إلى رأي بشأنها :

1. ان البحث التربوي العربي يعاني نقصا في البحوث التطبيقية المتصلة بطرق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وهو نقص في قضية هامة وحيوية اذ من خلال تحقيقه نستطيع تخير الطرق الملائمة لتعليم العربية وفق أسس علمية محضة، إذ ان كثيرا من الطرق المستخدمة في تعليم العربية لا تراعي خصوصيات العربية ولا تخفي أهمية دور طريقة التدريس كعنصر من عناصر العملية التعليمية.

2. لا تزال العربية لغير الناطقين بها تواجه مشكلة النص والكتاب وان نظرة واحدة إلى كتب المادة التعليمية العربية توضح بجلاء تباين مناهج التأليف. ان البحث في أسس بناء مناهج العربية للناطقين بغيرها وتحديد معاييره النظرية قضية هامة يمكن بها تحقيق رؤى مشتركة تسهم بايجابية في حل اشكال لا يزال قائما.

3. لقد خاضت معظم الدول الاسلامية التي تهتم بتعليم العربية تجربة صياغة مناهجها وتعوزها الاداة العلمية. ان تجربتنا مع دارسينا الوافدين إلينا من أقطار شتى ومعرفتهم بالعربية تجلي هذه الحقيقة للمدى الذي جعل المعهد يوجه اهتماما إلى ترفيع مستواهم في اللغة العربية. ومن ثم فان سبيلا من سبل رسالتنا ان نولي مناهج هذه البلدان عنايتنا من حيث صياغتها وتقويمها.

4. ان بعض البلدان تهتم بالعربية وتنص بذلك الاهتمام في دساتيرها كالصومال وجيبوتي وموريتانيا وهي من أقطار المنظومة العربية وغيرها من خارج الوطن العربي تعاني مشكلات من حيث الخبرة الفنية القادرة على تنفيذ مشروعات تطوير اللغة العربية

ونشرها ولقد اقعدت الظروف المالية للمنظمة العمل حيث سُحب معلمو اللغة العربية من تلك البلدان. حري بنا أيها السادة الأفاضل وحري بجهودنا أن نتجه نحو هذه البلدان لتقويم الخبرة الفنية من حيث المناهج وإعداد وتدريب المعلمين.

5. ان تجربة معهد تدريب معلمي اللغة العربية في نيجيريا بالتعاون مع جامعة بايرو والذي يشرف عليه المعهد علميا تجربة ثرة وجديرة بالنظر ونتمنى أن تنال قدرا من التفاكر وأن يوليها اجتماعكم الموقر اهتمامه فتبادل الآراء والخبرات يطور العمل ويفتح له آفاقا أرحب وفي وطننا انه يمكن تطبيقها في كثير من البلدان التي تحتاج إلى مثل هذه الخدمة.

دمتم ودامت أيامكم زاخرة بالجهد العلمي المثمر لخدمة لغة القرآن.

بسم الله الرحمن الرحيم :

«لسان الذي يلحدون إليه أعجمي وهذا لسان عربي مبين»

صدق الله العظيم.

أمدنا الله بطاعته وكان من وراء مقاصدنا ناصرا ومعينا.

والسلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته..

جهود جهاز التعاون الدولي

لتنمية الثقافة العربية الاسلامية

في نشر اللغة العربية والتعريف بالثقافة الاسلامية

خارج الوطن العربي

د. طه حسن النور
مدير جهاز التعاون الدولي لتنمية
الثقافة العربية الاسلامية

مدخل :

1 ـ واقع اللغة العربية والثقافة العربية في البلدان خارج الوطن العربي :

مع الدعوة الاسلامية، انتشرت اللغة العربية بين شعوب متباينة في لغاتها وثقافاتها، ويأتي كونها لغة القرآن الكريم في مقدمة الأسباب التي عملت على شيوعها وتوطنها لدى تلك الشعوب وكثير من هذه الشعوب اتخذت اللغة العربية لغة للحكم الرسمية ولغة للتفكير والكتابة ولغة للحياة اليومية. كما اتخذها بعض الشعوب لغة للتفاهم بين قطاعات كثيرة منها. كما انتشرت اللغة العربية في أجزاء أخرى من الدنيا كلغة علم وحضارة في الجامعات والمعاهد والأروقة الثقافية.

ومع تبني تلك الشعوب اللغة العربية، تبوأت الثقافة العربية الاسلامية مكانا متميزا في حياتها بوصفها ثقافة عالمية الأبعاد، انسانية القيم، وتفاعلت مع الثقافات الوطنية لتلك الشعوب، فأثرت فيها وتأثرت بها، وأصبحت مع اللغة العربية أداة التعبير عن أفكار هذه الشعوب وعبقريتها، كما أصبحت هذه الشعوب ذاتها أعضاء في الأسرة العربية الاسلامية الكبيرة التي استمرت تبدع الحضارة وتغنيها على امتداد العصور السالفة.

بيد ان ترسخ الثقافة العربية الاسلامية واللغة العربية لدى تلك الشعوب لم ينل من مكانة اللغات المحلية السائدة لديها، بل ان انتشار اللغة العربية لم يستهدف، في الأصل، الحلول محل تلك اللغات.

وعندما داهم الاستعمار هذه الشعوب في افريقيا وآسيا اتجهت جهوده، بالدرجة الأولى، إلى النيل من اللغة العربية والتشكيك بقدرتها على مواكبة الحضارة الحديثة واستيعاب المعرفة

الانسانية في صيغها المتطورة علميا وفكريا، وراح يدعو، بمختلف الوسائل إلى أن تعتمد هذه الشعوب لغة المستعمرين لتصبح اللغة الأجنبية الدخيلة لغة الكتابة والتفكير ولغة العمل في أجهزة الدولة والمجتمع، تمكينا للمستعمرين من الاستمرار في بسط سيادتهم على تلك الشعوب واستغلال خيراتها.

وهكذا انحسرت اللغة العربية لصالح لغات الاستعمار الأجنبي، ونتج عن ذلك ما نعرفه من اشكال الاغتراب الثقافي والفكري والاجتماعي، وان ما نشهده اليوم من ضمور مكانة اللغة العربية لدى تلك الشعوب انما يعود، أولا وآخرا، إلى ما فعله الاستعمار في تلك البلدان التي راحت شعوبها، غداة تحررها السياسي، تعمل للتحرر ثقافيا بغية استكمال سيادتها واستعادة هويتها الثقافية العربية الاسلامية.

2 ـ وقد اهتمت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بهذا الموضوع منذ وقت مبكر بالدعوة في عام 1981 م بعقد اجتماع للتخطيط لسياسة عربية موحدة لنشر اللغة العربية والثقافة العربية الاسلامية خارج الوطن العربي. وقد عقد الاجتماع فعلا في مدينة تونس ـ مقر المنظمة ـ بحضور ثلاثمائة من رجال الفكر والثقافة والمسؤولية والخبرة في الوطن العربي وخارجه من المهاجرين العرب. وقد تمثلت في ذلك الاجتماع الحماسة للفكرة والمسؤولية في مناقشتها والتعاون والحرص على انجاحها وتمركزت الآراء في ثلاثة محاور أساسية هي :

أ ـ رسالة الأمة العربية دولا وشعوبا ومؤسسات إلى العالم.

ب ـ الأهداف التي تسعى إليها الأمة العربية في بعث ثقافتها وحضارتها ومواصلة دورها العالمي.

ج ـ الوسائل والأساليب المؤدية إلى تحقيق هذه الأهداف.

وبعد دراسات معمقة أقر المجتمعون قيام جهاز متخصص تحت اشراف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم باسم «**جهاز التعاون الدولي لتنمية الثقافة العربية الاسلامية**» يتم تمويله من صندوق خاص يسمى «صندوق التعاون الدولي لتنمية الثقافة العربية الاسلامية».

كما حدد الاجتماع أهداف الجهاز في أربعة أهداف رئيسية هي :

أ ـ **دعم جهود الدول العربية ذات الأوضاع الثقافية الخاصة لاستكمال سيادة اللغة العربية في جميع مراحل التعليم والادارة والحياة العامة** (وهي البلاد العربية الأعضاء في جامعة الدول العربية ولها مصيرها وانتماؤها العربي ولكن اللغة العربية لم تستعمل فيها لأسباب تتصل بالسياسات الاستعمارية الأوروبية التي تعرضت لها تلك البلاد، وذلك مثل جمهورية الصومال وجيبوتي، وجنوب السودان، وجنوب موريتانيا.

ب - تعليم أبناء الجاليات العربية في الخارج وبخاصة في أوروبا الغربية والأمريكيتين.

ج - نشر اللغة العربية والثقافة العربية الاسلامية في الدول ذات الكثافة السكانية الاسلامية العالية وبخاصة دول الحزام المحيط بالدول العربية.

د - نشر اللغة العربية والثقافة العربية الاسلامية في المناطق الأخرى من العالم.

هذا وقد تحددت أولويات نشاط الجهاز ومجالاته على النحو التالي :

- معاونة الدول العربية ذات الأوضاع الثقافية الخاصة على استكمال سيادة اللغة العربية في جميع مراحل التعليم وفي الادارة والحياة العامة، بتقديم العون الفني بشريا من خبراء ومعلمين وأساتذة، وماديا من مواد ووسائل تعليمية وثقافية.

- انشاء المدارس والمعاهد والفصول الخاصة بتدريس اللغة وآدابها لأبناء الجاليات العربية والاسلامية في الخارج.

- انشاء المدارس والمعاهد العربية العالمية في البلاد الأجنبية.

- تقديم المنح الدراسية والتسهيلات المختلفة للطلبة الأجانب وخاصة من أبناء افريقيا وآسيا، الذين يدرسون اللغة العربية أو يتلقون علومهم في الجامعات العربية باللغة العربية في أي مادة من المواد.

- اعداد المناهج المناسبة للطلبة الأجانب لتعليم اللغة العربية والثقافة العربية الاسلامية بالتعاون مع البلاد العربية التي تقام فيها الدورات الصيفية والملتقيات البحثية، على أن يخصص الجهاز لهم منحا، تتناول نفقات سفرهم ودراستهم واقامتهم.

- تنظيم دراسات تدريبية للطلبة الأفارقة في مجالات الثقافة العربية والاسلامية.

- انشاء ودعم أقسام ومراكز الدراسات العربية والاسلامية في الجامعات ومراكز البحوث والدراسات العليا على نطاق العالم، بما يحقق أهدافها.

- انشاء شبكة من الاتحادات القطرية والاقليمية والدولية للمؤسسات العاملة في مجال نشر اللغة العربية والثقافة العربية الاسلامية يضمها اتحاد عالمي للغة العربية والحضارة العربية الاسلامية.

- انشاء المراكز الثقافية العربية في الخارج وتأكيد مكانة اللغة العربية في المنظمات الدولية.

- انشاء دار عربية للتأليف والترجمة والنشر لنقل أمهات الكتب العربية إلى اللغات الأجنبية ونشرها بالتعاون مع الهيئات العلمية ودور النشر والكتاب العالميين وغيرهم،

واصدار كتب باللغات الأجنبية تعرّف باللغة العربية والثقافة والحضارة العربية الاسلامية.

كما تحددت الوسائل والأساليب القادرة على النهوض بتبعات هذه الرسالة، وهي تشمل المؤسسات والأجهزة دعما وانشاء، والتعاون مع الهيئات والمنظمات الدولية في برامج تأليف الكتب والمعاجم، والترجمة من العربية وإليها، وعقد المؤتمرات واللقاءات العلمية والفكرية والثقافية والحلقات الدراسية، تنظيما ومشاركة فيما ينظمه الآخرون، مع الحرص على تدريب الأطر القادرة فكريا ومهنيا، وتهيئة الظروف المناسبة لتمكينهم من التفرغ الكلي للعمل والمثابرة عليه.

3 ـ وقد وافقت المؤسسات الدستورية للمنظمة المتمثلة في مجلسها التنفيذي ومؤتمرها العام على مشروع جهاز التعاون الدولي لتنمية الثقافة العربية والاسلامية في ديسمبر 1982 وتولى الجهاز مهامه ابتداء من عام 1983، وشرع في تنفيذ أهدافه باجراء الدراسات ووضع الخطط الشاملة والتفصيلية وتخير الوسائل المناسبة لكل هدف ولكل منطقة ولكل مجال ولكل مشروع ونوجزها فيما يلي :

- **الخطة المتوسطة المدى والمشروعات ذات الأولوية الخاصة (المشروعات الكبرى)**

ـ (تفاصيلها في كتيب الجهاز الأخضر ـ الملحق بالورقة).

- **إعداد المواد التعليمية :**

وحتى قبل اجراء الخطة المتوسطة المدى في عام 1985، كان الجهاز قد شرع في تنفيذ اجزاء من الخطة التي تشكل مقوماته الأساسية، التي تحددت في نظامه الأساسي، وهي أمور لا تنتظر استكمال الاجراءات التنظيمية ولا تؤثر هذه الاجراءات في تنفيذها ومن هذه المشروعات اعداد الوسائل التعليمية لنشر اللغة العربية في الخارج ومن هذه المواد الكتب التالية :

ـ الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها :

اتجه الاهتمام أولا إلى إعداد المواد التعليمية من كتب أساسية في تعليم العربية لغير الناطقين بها وما يصاحبها من مراشد للمعلمين والدارسين. ومن معينات سمعية وبصرية تيسر تبليغ واستيعاب النصوص، وكذلك إعداد الكتب المساندة التي توسع نطاق الالمام بالثقافة العربية والحضارة الاسلامية وتعتمد على الرصيد اللغوي المستخدم في الكتب الأساسية وتزيد عليه ولقد بذلت عناية خاصة للاهتمام بالمحتوى الثقافي والحضاري لهذه الكتب مع ما قامت عليه من أصول فنية تربوية واخراج فني رفيع.

وقد صدر الجزءان الأول والثاني، من الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وفق الخطة الدقيقة التي رسمت لاعداده عبر لقاءات عديدة للعلماء والخبراء العرب المتخصصين في هذا المجال وأعد معه مرشد للمعلم ودليل للمعلم كما انتجت مجموعة من الأشرطة المسجلة، وسوف يتلوهما الجزء الثالث الذي تستكمل طباعته قبل نهاية هذا العام 1991 م ليتناول موضوعات التراث العربي الاسلامي من خلال موضوعات الفكر والحياة العربية في عصورها الزاهرة.

وقد استقبل هذا الكتاب القبول الحسن من الدارسين والمدرسين في جميع أنحاء العالم، وأصبح كتابا معتمدا في عدد كبير من المؤسسات التعليمية في الدول العربية وغير العربية.

- **المعجم العربي الأساسي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها :**

وقد تم اعداد المعجم الأساسي : عربي/عربي، وذلك لأن المعاجم الثنائية ذات المداخل العربية تعتبر من أهم الوسائل المعينة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الأمر الذي حدا بالمنظمة إلى وجوب اعداد هذه المعاجم، لتسد النقص وتفي بالحاجة.

ولم يكن السعي في هذا المجال سعيا ميسرا ذلك لأن هذه الفكرة ـ فكرة اعداد معجم عربي متخصص لغير الناطقين بالعربية بطريقة أبجدية مباشرة مع توفير الكلمات والمصطلحات العربية المعاصرة، فكرة غير مسوقة ومن هنا بدأت المنظمة باجراء دراسات وعقدت ندوات متعددة إلى ان استقر الرأي على اعداد معجم عربي/عربي متخصص لغير الناطقين بالعربية ثم يترجم إلى اللغات الافريقية الكبرى وغيرها من اللغات بعد استكمال مراحل تأليف المعجم العربي الأصلي.

وينفرد هذا المعجم بسهولة الرجوع إليه، وبما يتضمنه من الكلمات والمصطلحات الفصيحة المعاصرة بكل استعمالاتها المعروفة ويتخذ هذا القاموس المعد أساسا للقواميس العربية الافريقية والآسيوية وغيرها من التي تعدها المنظمة على ان اللغات الافريقية ذات التاريخ في الحرف العربي سوف تكتب بالحرف العربي التقليدي وفقا لتراثها، وقد تثبت مرحليا، الحروف الأوروبية اعانة للذين يجهلون الحرف العربي لتلك اللغات من أبنائها أو من غيرهم، وقد نشر هذا المعجم بالتعاون بين المنظمة ومؤسسة «لاروس» للطباعة والنشر ووزع منه عدة ألوف من النسخ ولما يستكمل عامه الأول، ونظرا لما وجدته الطبعة الأولى من اقبال، فقد شرع الجهاز في اصدار المعجم العربي الأساسي المصور الذي يصدر خلال الشهور القليلة القادمة والمعجم العربي الأساسي الموجز (معجم الجيب) الذي يصدر خلال الأسابيع القليلة القادمة.

4 ـ الجهود في الدول العربية ذات الأوضاع الثقافية الخاصة :

وهي أجزاء عزيزة من صلب الأمة العربية ترتبط تاريخيا وحضاريا وسياسيا، بالأمة العربية، وهي الصومال وجيبوتي وجنوب السودان، ولكن أصبحت اللغة العربية في وضع

أدنى ازاء اللغة الأجنبية فيها وبخاصة الفرنسية أو الانجليزية أو الايطالية) واللغات المحلية، بالقياس إلى ما كانت تتمتع به في الماضي من مكانة أولى مستحقة.

والمطلوب في الظروف الراهنة في هذه الدول هو تصحيح الوضع بحيث تعود اللغة العربية لغة للتعبير وللتعليم وأداة للكتابة والتداول اليومي في هذه البلدان لتتمكن شعوبها من مواكبة التطور في اطار حضاري عربي.

ومما يساعد على بلوغ هذا الهدف، ان السعي له ليس افتعالا أو اقحاما، بل هو سعي طبيعي يستند إلى المبررات التاريخية والاجتماعية والثقافية التي أشرنا إليها، اضافة إلى عوامل أخرى منها :

أ - ان اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم - دستور العقيدة الاسلامية التي تدين بها أبناء الصومال وجيبوتي، وهي اللحمة في النسيج الوطني في الأقاليم الجنوبية في السودان.

ب - انتشار المساجد في هذين البلدين واهتمام الناس فيهما بحفظ القرآن وتلاوته وقراءة السيرة النبوية، باللغة العربية، وكذلك انتشار الكتاتيب الدينية في المدن والقرى.

ج - حرص هذه الشعوب وقياداتها السياسية والاجتماعية على أن تستعيد اللغة العربية والثقافة العربية الاسلامية مكانتها، ترسيخا للوحدة الوطنية.

د - ان كون هذه البلدان أعضاء في جامعة الدول العربية وفي منظماتها المتخصصة، أوجد ضرورة قومية ماسة لتعليم اللغة العربية لأبناء هذه البلدان وفاء بالتزامات هذه العضوية التي هي في الأصل، استجابة طبيعية لرغبات شعوب هذه الأقطار وتطلعاتها وآمالها.

هـ - ان بعض هذه الأقطار قد خطت خطوات واسعة في هذا السبيل، فضمنت دستورها ان العربية هي لغة البلاد الرسمية إلى جانب لغتها المحلية، وأصدرت التشريعات ووضعت الخطط للقيام بحملات واسعة لتعليم اللغة العربية لابنائها.

ولذلك فان مجالات تقوية اللغة العربية في هذه البلدان تمتد إلى مجالات متنوعة يكمل بعضها بعضا، وأهمها :

أ - **مجال التعليم النظامي :**

يشمل هذا المجال تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم المختلفة : الابتدائي والاعدادي والثانوي، والتعليم الفني والمهني، والتعليم في معاهد اعداد المعلمين وكليات التربية، والتعليم الجامعي والعالي.

ويكون ذلك بأن تدرس اللغة العربية في هذه المراحل جميعها بمثابة لغة أساسية، وان تدرس بها جميع المواد الأخرى كالمواد الاجتماعية (التاريخ والجغرافيا..) والمواد العلمية (الرياضيات والطبيعيات...).

ب - **مجال التعليم غير النظامي :**

ويشمل هذا المجال محو الأمية، وتعليم الكبار، والارشاد الزراعي، والتثقيف الصحي، والرعاية الاجتماعية...

ج - **مجال الثقافة والاعلام والنشر :**

ويشمل هذا المجال الاذاعة والتلفزة، والصحافة والمسرح والسينما، ونشر الكتب والمجلات، بكل أنواعها ومستوياتها...

د - **مجال النشاط الفكري :**

ويشمل هذا المجال النشاطات التي يقوم بها رجال الفكر تأليفا وترجمة، من أدباء وكتاب وعلماء وفنانين...

هـ - **مجال الادارة والعمل :**

ويشمل هذا المجال الأعمال التي تتصل بالنشاط الفكري والأهلي : العمل التشريعي والقانوني والعسكري والاداري، والنشاط الاقتصادي والتجاري والمالي، والنشاط الاجتماعي العام حتى كتابة اللافتات التي تحمل أسماء الأحياء والشوارع والمحال التجارية والفنادق والمطاعم.

ولذلك فان السعي لتقوية اللغة العربية والثقافة العربية الاسلامية في البلدان العربية ذات الوضع الثقافي الخاص له خصوصية وهو ليس بالأمر الذي يمكن معالجته في فترة زمنية قصيرة وبجهد محدود. ومن هنا سعت المنظمة إلى المبادرة إلى الأمانة العامة لجامعة الدول العربية معالجة موضوع التعريب على أساس سياسي قومي تحت مظلة الجامعة العربية ذلك لأن الامكانات المطلوبة لمقابلة عمليات التعريب في هذه الدول تفوق امكانات المنظمة وقد وافقت الأمانة العامة للجامعة العربية حينذاك على انشاء صندوق المعونة الفنية للدول العربية الافريقية والعربية ذات الوضع الثقافي الخاص وقدمت اعانات كبيرة تقدر بملايين الدولارات أشرفت على تنفيذها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم من خلال مكتبها الاقليمي لشرق افريقيا في مقديشو كما قامت مؤسسات عربية قطرية بالاشراف التنفيذي في مناطق أخرى من الوطن العربي، فتمركزت الجهود في تقديم العون الفني في مجال تدريب الاساتذة واعداد المناهج وتقديم العون الفني بالوسائل التعليمية وطباعة الكتب العربية للصومال وجيبوتي والاقليم الجنوبي للسودان ومناطق التداخل اللغوي في جمهورية موريتانيا الاسلامية.

5 - **تعليم أبناء الجاليات العربية في الخارج :**

كما أولى الجهاز أهمية خاصة لتعليم أبناء الجاليات العربية في الخارج منذ تأسيسه في رؤية واضحة وفاء بالتزاماته الروحية والقومية والحضارية لأبناء العرب المغتربين وبصفة

خاصة في الدول الغربية وذلك لوصولهم بمنابع ثقافتهم وحضارتهم وعونهم على حفاظ الناشئة من أجيالهم على هويتهم العربية الاسلامية.

ولذلك فقد بدأ الجهاز بجمع المعلومات الدقيقة التي تمكنه من تخطيط سياسة ثقافية تجسد الواقع التربوي والاجتماعي والثقافي وتحدد المشكلات المختلفة التي تواجه أبناء المغتربين وشرع في اجراء **الدراسات وجمع الاحصاءات لحصر الجاليات العربية وتصنيفها في جميع دول العالم بالتعرف على الجهود العربية الحكومية وغير الحكومية بجانب جهود المنظمات العربية الاقليمية المتخصصة المعنية بهذا الشأن. كما جمع عددا نافعا من البحوث والدراسات التي تعنى بهذا الموضوع.**

من حيث نوع الاغتراب يتوزع العرب إلى ثلاث فئات أساسية هي :

- **مغتربون دائمون** : أي الذين قرروا الاقامة بصفة دائمة في البلاد المضيفة لهم وهم عدد كبير من أبناء المغرب العربي في أوروبا وبخاصة في فرنسا وهولندا وبلجيكا وايطاليا وغيرها، وعدد كبير من أبناء الشام وبخاصة من سوريا ولبنان في دول أمريكا اللاتينية والولايات المتحدة وكندا. وأبناء اليمن وبخاصة في المملكة المتحدة والولايات المتحدة، ذلك بالاضافة إلى أعداد متفاوتة من جميع الدول العربية وبخاصة في المملكة المتحدة وفرنسا.

- **مغتربون مترددون بين البقاء والعودة** : وهم أنواع فمنهم من لم يتمكن من الاندماج في بلاد المهجر اما لأسباب اجتماعية أو اقتصادية أو قانونية أو سياسية وهم متأرجحون بين الرجوع إلى أوطانهم اذا تيسرت ظروف العودة أو البقاء الدائم في بلدان المهجر اذا أتيح لهم البقاء وغالبيتهم من أبناء المغرب العربي وبعض دول المشرق العربي.

- **مغتربون مؤقتون** : وهم أنواع مختلفة أيضا اختاروا الهجرة المؤقتة اما لأسباب سياسية أو اجتماعية أو اقتصادية وبينهم أبناء السلك الدبلوماسي العربي في الخارج ورجال الأعمال وموظفو المنظمات الدولية.

ولكل من هؤلاء مشاكلهم التعليمية وبدرجات متفاوتة، فبعضهم يولي أولوية أولى بالسعي للاندماج في النسيج الثقافي والاجتماعي والاقتصادي للدول المضيفة بصفة دائمة. **ومنهم** من اختار الاندماج الاقتصادي وحقق قدرا من الاندماج الاجتماعي مع السعي الجاد الا ينقطع من جذوره الحضارية العربية وتقاليده العربية الاسلامية ما وجد إلى ذلك سبيلا ولكن يأتي ذلك في الدرجة الثانية في سلم أولويات.

ومنهم من يعطي نفس الدرجة من الأهمية للاندماج في مجتمعه الجديد الذي اختاره أو فرض عليه ولكنه لا يود أن يتنازل عن تراثه الحضاري ثقافيا واجتماعيا وعقائديا ويسعى سعيا بكل طاقاته لخلق المناخ المناسب للجمع بين حسنات المجتمع الغربي المادية وحسنات مجتمعه الأم الروحية والاجتماعية.

ومنهم من يعرف تماما ان هجرته بغض النظر عن أسبابها، مؤقتة ولا يود ان ينسجم في البلاد المضيفة اجتماعيا وثقافيا ولذلك يسعى بكل ما أوتى من قوة وفرصة لتربية أبنائه على أساس الثقافة العربية الاسلامية، اما بانشاء المؤسسات التي تعنى بذلك في بلاد المهجر أو بايفاد أطفاله بصفة دائمة أو مؤقتة إلى بلده الأم لكي لا تنقطع الصلة.

6 ـ الوسائل التعليمية المناسبة العربية لأبناء العرب المهاجرين :

ان الاجتماعات المتعددة على جميع المستويات دلت على ان التصدي الشمولي لهذا العمل القومي الكبير لتعليم أبناء الجاليات العربية في الخارج يحتاج إلى تضافر الجهود البشرية والفنية والمادية العربية وبخاصة جهود دول المغرب العربي التي ينتمي إليها غالبية المهاجرين أصلا ثم يأتي دور الدول العربية الشقيقة ومنظماتها وهيئاتها المتخصصة ذلك ان الالتزامات المترتبة عليه تفوق امكانات أي دولة أو منظمة على انفراد ولذلك رأت المنظمة ان يتم معالجته في الاطار القومي تخطيطا وتمويلا وتنفيذا.

ولا شك ان انجاز مثل هذا العمل وبهذا الحجم ينبغي أن تتوفر له الامكانات المناسبة والوقت المناسب والآلية القادرة على تأمين كل ذلك وهو ما تسعى لتحقيقه المنظمة وإلى أن تتيسر هذه الظروف رأى الجهاز التعاون الدولي بالمنظمة أن يبدأ بما يمكن أن يقوم به بجهوده وامكاناته الذاتية وهو توفير الوسائل التعليمية المتطورة التي تعين على تعليم اللغة العربية والتربية القومية والدينية، والعمل على توحيد المناهج وأساليب التدريس والتقريب بين السياسات التربوية وذلك لتحقيق الحد الأدنى من التنسيق بهدف التقليل من النفقات الباهظة التي تترتب على معالجة قضايا التعليم في ظل التمزق والتجزئة التي يعيشها أبناؤنا في الخارج في الوقت الراهن على ان جهود الجهاز لن تتوقف بعون الله عند هذا الحد إنما سيواصل سعيه إلى انشاء المدرسة العربية العالمية المتكاملة لتلبية الحاجات القومية والعقدية والحضارية للدارسين العرب والمسلمين في الخارج.

ووفق هذا التصور صدر الجزءان الأول والثاني من كتاب «العربية لأبناء المهاجرين العرب» مع مصاحباتهما «كراس التدريبات» ودليل المعلم» وسوف تصدر الأجزاء الباقية تباعا مع الكتب التعزيزية المتدرجة مع أجزاء هذا الكتاب لتتناول مختلف جوانب الحضارة العربية الاسلامية في امتداداتها التاريخية والجغرافية والفكرية.

وقد جاءت فكرة اعداد كتاب «العربية لأبناء العرب المهاجرين» بعد دراسات معمقة في ندوات، واجتماعات، وحلقات دراسية ومسوحات ميدانية في أوروبا من خبراء المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (جهاز التعاون الدولي) وبعد تبادل الرأي مع القيادات التربوية في وزارات التربية والتعليم والتوجيه في بعض الدول العربية ومع المسؤولين ورؤساء الوداديات التي تشرف على التعليم في أوروبا من أبناء المغرب العربي.

ويشتمل كتاب «العربية لأبناء المهاجرين» على ما يلي :

- كتابة القراءة ـ كراس التدريبات ـ دليل المعلم ـ شريط تسجيل (كاسيت) لبعض الأناشيد والمحفوظات الواردة في الكتاب.

وقد حرصت المنظمة في التخطيط لاعداد هذه السلسلة من الكتب التعليمية ان تراعي أربعة مبادئ أساسية هي :

- ان يلبي هذا الكتاب في اجزائه المتنوعة وفي كليته حاجة التلاميذ العرب في المهاجر لتعلم اللغة العربية والتعرف على حضارتهم العربية الاسلامية والمحافظة على هويتهم الحضارية وانتمائهم الوطني والقومي.
- مراعاة الاعتبارات والظروف الموضوعية التي وجد أبناؤنا في الخارج أنفسهم فيها في الاطار الحضاري الذي يتعايشون فيه وما في ذلك من ظواهر وخصوصيات.
- يعتمد الكتاب الأساليب التربوية الحديثة والمتطورة في مستوى الأساليب التي تعتمدها المدارس الأوروبية في تعليم لغاتها وذلك لكي لا يجد التلميذ العربي نفسه في وضع أقل مما يجده في دراسته للغة التي تدرس في البلدان التي يتواجدون فيها.
- ان تأليف هذا الكتاب وإصداره من المنظمة لا يهدف إلى إلغاء المبادرات النافعة التي قامت بها بعض الأقطار العربية ولا المبادرات الفردية الطيبة التي أسهم بها بعض الخبراء الأجلاء في هذا المجال، إنما يأتي جهد المنظمة ليتكامل ويدعم النتائج التي حققتها هذه المبادرات ولتوحد هذه الجهود في اتجاه قومي وعلمي واحد يمكن الاتفاق عليه بما يعود بالنفع لابنائنا في الخارج.

وقد بادرت المنظمة بتعميم هذا الكتاب في عدد من المؤسسات التعليمية التي تعنى بتعليم أبناء المهاجرين العرب والمسلمين في أوروبا ثم قامت بدراسة تحليل آراء الدارسين والمدرسين في عدد مختار من هذه المعاهد والمدارس وفي ضوء النتائج التي وردت منها، واصلت المنظمة سعيها في إعداد الكتاب الثاني من السلسلة والسعي موصول باذن الله لتغطي هذه السلسلة كل مراحل التعليم العام في جميع العلوم الانسانية.

7 ـ في البلاد الاسلامية غير العربية :

وادراكا من الجهاز في أن للأمة العربية التزاما واجب الأداء حيال اخوانهم المسلمين غير العرب ان ينشروا اللغة العربية والثقافة العربية الاسلامية بينهم، ولوصلهم بالمصادر الأصلية والأساسية للاسلام المتمثل في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة واجتهادات الثقافات من العلماء المسلمين وتوطيد العلاقات العربية بالمجتمعات والجماعات المسلمة.

وتتنوع جهود الجهاز في هذا المجال حيث يقوم بدعم المؤسسات الاسلامية التي تعنى بتعليم اللغة العربية والدراسات العربية الاسلامية وإعداد المناهج وتأليف الكتب المدرسية وتدريب المعلمين. وفي هذا الاطار فقد قام الجهاز بتنفيذ المشروعات التالية :

- **كتاب العربية لأبناء المسلمين في أوروبا** : وهو كتاب يصدر في أربعة أجزاء للمبتدئين من أبناء المسلمين في الخارج. وبخاصة في أوروبا يقوم على التقنيات الحديثة في تعليم العربية على أسس تربوية اسلامية وبمداخل اسلامية.

- **مشروع النهوض باللغة العربية في الباكستان** : بناء على اتصالات عديدة تمت بين المنظمة وحكومة الباكستان بشأن النهوض باللغة العربية في الباكستان شرع الجهاز في انجاز دورات تدريبية مكثفة لمعلمي اللغة العربية في هذا البلد المسلم. وتنفذ هذه الدورات سنويا منذ سنة 1982. وذلك بموجب اتفاقية بين المنظمة والباكستان تدرب المنظمة بمقتضاها في سنوات متتابعة كل معلمي اللغة العربية والتربية الاسلامية الذين يبلغ عددهم عشرة آلاف معلما.

وفي هذا الاطار فقد تم تدريب 3426 معلما باكستانيا، وقد استبشر الباكستانيون بالعمل الجاد الذي تقوم به المنظمة التي أعدت خططا لتنفيذ دورات تدريبية أخرى في السنوات المقبلة حتى يستفيد قدر الامكان كل معلمي العربية والتربية الاسلامية (أي 10,000) معلما وبخاصة فان اللغة العربية أصبحت اجبارية من الصف السادس إلى الصف الثاني عشر ابتداء من سنة 1983. وتتم هذه الدورات بالتعاون مع معهد الخرطوم الدولي للغة العربية غير أن هذا المشروع متوقف حالية في منتصف الطريق بسبب التمويل.

- **تطوير تعليم اللغة العربية في كينيا** :

وبالتعاون مع المجلس الاسلامي الأعلى لمسلمي كينيا قام الجهاز بانتداب خمسة من معلمي اللغة العربية والتربية الاسلامية لسنوات متتالية للتدريس في المرحلة الابتدائية والمتوسطة لاقامة دورات تدريبية للمعلمين الكينيين. كما انتدب الجهاز خبيرا لمدة عامين لاعداد مناهج اللغة العربية والتربية الاسلامية لهذه المدارس كما انتدب أستاذا لقسم اللغة العربية بجامعة نيروبي.

وفي هذا البرنامج انتدب الجهاز عددا من أساتذة اللغة العربية لأربعة جامعات في نيجيريا ولجامعة داكار الوطنية، كما أعان الجهاز عددا كبيرا من المعاهد والمراكز التي تعنى بتعليم اللغة العربية في العالم باعداد كبيرة من الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، كما وفر الجهاز أعدادا أخرى من كتب متنوعة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من اختيار هذه المؤسسات.

- المنح الدراسية :

تدعو الحاجة المتزايدة إلى الأساتذة المتخصصين في الحضارة العربية الاسلامية ومجالاتها المتنوعة في اللغة العربية والدراسات الاسلامية والآداب العربية في الجامعات الافريقية وكذلك في التعليم الثانوي إلى توفير عدد مناسب من المنح الدراسية للدراسات الجامعية والدراسات العليا لتكوين الاطر المناسبة التي يعول عليها في هذا الميدان. وبناء على ذلك فقد قدم الجهاز (17) منحة دراسية : (13) منها في الدراسات الجامعية في الجامعات والمعاهد العربية لطلبة من تشاد - وغامبيا والصومال وكينيا ومالي والسنغال وأربع في الدراسات العليا والشريعة الاسلامية في جامعات كراتشي، والسوربون والأزهر الشريف والجامعة الأمريكية بالقاهرة، وهم جميعا من الأفارقة، كما منح الجهاز طالبين من تايلندا، وثلاثة طلاب من أوروبا : من اسبانيا وفنلندا في مجال اللغة العربية في تونس والأزهر الشريف والخرطوم.

وقدم الجهاز منحا قصيرة متنوعة لدراسة مكثفة في معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها أو دورات مكثفة سنوية لعدد من طلاب من جزر القمور، وكينيا والصومال وفرنسا، والباكستان، وتايلاندا، والمكسيك، وذلك ليتلقوا دراساتهم في الجامعات العربية لتقوية مستواهم في اللغة العربية.

8 - **في المجال العالمي :**

وفي هذا المجال يسعى الجهاز إلى نشر لغتنا العربية وثقافتنا العربية الاسلامية في حوار مثمر مع اللغات والحضارات العالمية الأخرى وفي هذا يسعى الجهاز إلى تأكيد عالمية اللغة العربية وتأكيد مكانتها في المحافل الدولية، وتأكيد عالميتها بالاهتمام بها وبنشرها كلغة قادرة على استيعاب المعارف العصرية والتعبير عنها بالتعاون مع الجامعات والمعاهد الأجنبية ومراكز البحوث وأقسام الدراسات العربية الاسلامية. وذلك عن طريق تقديم العون الفني وتبادل الخبرات والمنح الدراسية والأساتذة والخبراء.

وفيما يلي رصد موجز لأوجه من النشاط :

- انشاء المؤسسات التربوية والثقافية :

- المعهد الثقافي العربي الافريقي :

وهو أبرز المشاريع المعتمدة في اطار اللجنة الدائمة للتعاون العربي الافريقي وسيكون من أولى المؤسسات المشتركة في مجال التعاون العربي الافريقي ومركزا هاما للبحوث في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ومجالا صالحا لتنشيط البيئة الثقافية والرأي العام المستنير حول قضايا التعاون العربي الافريقي ومكانا لتدريب الاطارات الافريقية العربية تدريبا مشتركا في مجالات تتصل بالتعاون العربي الافريقي وتنمية الموارد البشرية.

وهذا المعهد يقام بجهد ثلاثي/الأمانة العامة للجامعة العربية ومنظمة الوحدة الافريقية والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. وقد رصدت المنظمة مبلغ مائة ألف دولار للبدء بالأعمال التحضيرية له.

وقد أعد الجهاز النظام الأساسي لهذا المعهد بتكليف من الأمانة العامة لجامعة الدول العربية ـ ومنظمة الوحدة الأفريقية ـ وأقرته اللجنة الدائمة للتعاون العربي الأفريقي ومجلس الجامعة والمجلس التنفيذي والمجلس الوزاري وتتخذ حاليا الخطوات التنفيذية لقيامه في 1991. بناء على التقرير المشترك للجنة المفكرين الأفارقة والعرب (خمسة عرب وخمسة أفارقة) التي وضعت التصور التنفيذي للمشروع وسوف يكون هذا المعهد رواقا ثقافيا عربيا للتبادل الثقافي العربي الأفريقي ومركزا لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتدريب المعلمين.

ـ المركز الآسيوي لتدريب المعلمين في الصين الشعبية والدول الآسيوية المجاورة

وبالتعاون مع مركز الدراسات الأجنبية انشأت المنظمة مركزا لتدريب معلمي اللغة العربية من الجامعات في الصين والدول الآسيوية المجاورة.

وقد أقيمت الدورة الأولى في عام 1988 بالمركز حيث تم تدريب 15 معلما آسيويا في اللغة العربية وسوف يعقد الجهاز بالتعاون مع المركز دورات متتالية في السنوات القادمة.

ـ الاتفاقيات الثقافية :

وادراكا من الجهاز بأهمية اقامة العلاقات الثقافية والعلمية مع المؤسسات الاقليمية والدولية ذات الشبه القريب بالجهاز فقد وقع الجهاز اتفاقيات تعاون ثقافي مع عدد من المنظمات التي تعمل في مجال عمله ومنها :

- المنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة
- جمعية الدعوة الاسلامية بالجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية
- منظمة الوحدة الافريقية
- المعهد الثقافي العربي الافريقي
- جمعية الصداقة العربية الكينية
- المجلس الاسلامي الأعلى في كينيا
- وزارة التربية والتعليم في جمهورية الصين الشعبية
- رابطة العالم الاسلامي بمكة المكرمة

ـ مؤسسة اقراء الخيرية بالمملكة العربية السعودية.

ـ الملتقيات والمؤتمرات والندوات :

وقد أقام الجهاز قدرا صالحا من الملتقيات العلمية والثقافية حيث أقام :

ـ حلقة دراسية حول اغناء اللغات الوطنية في موريتانيا بالمصطلحات العربية الاسلامية والمحتوى الثقافي العربي.

أقيمت هذه الندوة حول اغناء اللغات الافريقية في موريتانيا بالمصطلحات العربية بالتعاون مع معهد اللغات الوطنية بنواكشوط وقدمت فيها بحوث من باحثين عرب وأفارقة وكان من توصيات الحلقة استمرار التعاون بين الجهاز ومعهد اللغات الوطنية للاستمرار في اقامة هذه الندوات المشتركة في هذا المجال وترجمة معجم المنظمة العربي إلى اللغات الوطنية في موريتانيا.

ـ ملتقى حول العلاقات بين اللغات الافريقية واللغة العربية :

كما عقد الجهاز ملتقى حول العلاقات بين اللغة العربية واللغات الافريقية الأخرى في داكار، وشارك فيه نخبة من المفكرين والعلماء العرب والأفارقة من أهل الاختصاص في التاريخ واللسانيات والعلوم الاجتماعية وشارك فيه مراقبون عن المنظمات وهيئات واتحادات افريقية وعربية واسلامية اقليمية وقارية ودولية إلى جانب عدد كبير من المفكرين والمثقفين والأساتذة والمسؤولين السنغاليين والمؤسسات العربية والافريقية.

ولقد أكدت الندوة جملة من المفاهيم والتوجهات الأساسية في شأن الحضارات الافريقية واللقاء العربي الافريقي وحيوية هذا اللقاء وفاعليته عبر تاريخ مشترك طويل وممتد، وأشارت إلى ان اختيار موضوع العلاقات بين اللغات الافريقية واللغة العربية اختيار له دلالته على ان اللغة العربية ذاتها هي لغة افريقية. واختتم الملتقى اعماله بتوصيات علمية محددة.

ـ المعـــارض :

ولقد أعد الجهاز معرضا حضاريا لمختلف الآداب والفنون العربية وشمل المعلومات والاحصاءات عن الابداعات العربية وطاف المعرض في عشرين مدينة فرنسية حيث افتتحه جاك شيراك السياسي الفرنسي المشهور في بلدية باريس ثم طاف المعرض على مدى سنتين في البلديات الفرنسية ذات الكثافة السكانية من الأصول العربية وذلك لتحسين صورة المواطن العربي وصورة الحضارة العربية لدى الرأي العام الفرنسي.

وقد ترجمت محتويات المعرض فيما بعد إلى اللغة السويدية وطاف على المدن الرئيسية في السويد بعد أن افتتحه رئيس وزراء السويد الراحل أولف بالما في استوكهولم في اطار العام الدولي للحضارة الاسلامية عام 1985.

ومنذ عام 1987 شارك الجهاز بانتاجه ونماذج من الانتاج العربي في معرض باريس الدولي لتعليم اللغات (اكسبولانغ) وهو أكبر معرض عالمي لابراز جهود الأمم في تعليم لغاتها إلى الأجانب.

ـ التعاون العربي والدولي :

لعل أهم ما تم انجازه في هذا المجال في الفترة السابقة هو شبكة العلاقات الواسعة التي أقامها الجهاز في الوطن العربي، ومع المؤسسات الدولية والاقليمية، ومع الأجهزة والمؤسسات ذات الأهداف المشتركة كليا أو جزئيا مع أهدافه على امتداد كل، القارات التي تشكل عصب العمل وقنوات التحرك وأوعيته.

ولقد ظهرت بوادر طيبة من جانب العديد من الدول العربية باقتراح بعض المشروعات الكبرى على المنظمة ليتبناها الجهاز كما ان بعضها أفسح مجالا في المنح الدراسية التي يقدمها وخصصتها للجهاز ليرشح بعض الراغبين في الاستفادة منها وشمل هذا النشاط قبول عدد من الجامعات العربية تبادل الأساتذة بينها وبين جامعات أمريكا اللاتينية. وزود بعض الدول الجهاز بالكتب المدرسية والثقافية قصد الاستفادة منها في جهودها لنشر اللغة العربية والثقافة الاسلامية. ومن التطورات الحميدة في هذا المجال مبادرة بعض الدول لعقد اتفاقات مع المنظمات لتخصيص مال يوجه لاغراض اتفق الجانبان عليها كما حدث بالنسبة لاتفاقية التعاون الفني بين المنظمة والجماهيرية العربية الليبية لنشر اللغة والثقافة العربيتين في افريقيا بمبلغ اثنين مليون دولار.

وقد مولت المملكة العربية السعودية الاجتماع التأسيسي لتخطيط التعاون الدولي لتنمية الثقافة العربية الاسلامية (1981) كما مولت جمعية الدعوة الاسلامية بالجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية الاجتماع الأول لمجلس الأمناء وإدارة صندوق التعاون الدولي لتنمية الثقافة العربية الاسلامية (1985).

وقد عقدت اتفاقات تعاون بين المنظمة ومكتب التربية العربي لدول الخليج العربي للتعاون في مجال تنمية الثقافة العربية الاسلامية في الخارج، وكذا الحال فيما يتصل بعلاقات التعاون والتنسيق بين المنظمة وبين منظمة المؤتمر الاسلامي والمنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ولقد تواصل تعاون المنظمة في هذا السبيل مع رابطة العالم الاسلامي.

كما يتم تعاون فعال بين المنظمة (ممثلة بالجهاز) ومنظمة المؤتمر الاسلامي بجدة لاعداد استراتيجية الثقافة الاسلامية وخطة العمل الاسلامي التي شارفت نهايتها حيث تعرض على مؤتمر القمة الاسلامي المقبل في السنغال في 1990. وتشكل اللغة العربية وتعليمها لأبناء المسلمين في الدول الاسلامية ولأبناء المسلمين في المهاجر خارج الدول الاسلامية اهتماما خاصا في هذه الاستراتيجية.

ـ المشروعات الحضارية الكبرى :

ومن ناحية ثانية، فقد أعدت المنظمة تصورها لبعض المشروعات الكبرى التي لا تستطيع المنظمة (الجهاز) تمويلها أو تنفيذها من مواردها المحدودة على أن يتم تنفيذها بتمويل كامل من الدول والمؤسسات العربية الاسلامية، وقد عرضت هذه المشروعات على مجلس ادارة صندوق تنمية الثقافة العربية في الخارج في جلسته التي عقدت بجدة في مارس 1990. ووافق على أن تتولى عدد من المؤسسات والهيئات العربية والاسلامية تنفيذها اما بتوفير التمويل اللازم لها أو تنفيذها مباشرة بالتنسيق مع جهاز التعاون الدولي وهذه المشروعات هي :

- تصحيح المناهج الدراسية والكتب المدرسية للغة العربية والحضارة العربية الاسلامية في الولايات المتحدة وأوروبا الغربية.
- العناية بالمخطوطات العربية والمخطوطات الافريقية المكتوبة بالحرف العربي.
- اعداد مناهج تعليم اللغة العربية والكتب المدرسية للدول الافريقية والدول العربية ذات الوضع الثقافي الخاص. بحيث تغطي في مرحلة الأولى : جيبوتي ـ السنغال ـ مالي ـ تشاد.
- تطوير المدارس القرآنية في الدول الافريقية والدول العربية ذات الوضع الثقافي الخاص.
- انتاج برنامج تلفزيوني لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- دعم تعليم اللغة العربية، والثقافة الاسلامية في الاتحاد السوفيتي.

وقد أبدت بعض المؤسسات العربية استعدادها للمساهمة في تنفيذها.

ملاحق

- الكلمة الافتتاحية للمدير العام المساعد للمنظمة العربية
- الكلمة الافتتاحية لممثل المدير العام للمنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة
- النظام الأساسي لمجلس معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها
- النظام الأساسي للرابطة العربية للعاملين في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها
- البيان الختامي للاجتماع

كلمة
الدكتور عبد الوهاب بوحديبة

المدير العام المساعد للمنظمة
العربية للتربية والثقافة والعلوم

في الجلسة الافتتاحية

السادة ممثلو المنظمات الدولية والاقليمية
السادة المديرون وممثلو الجامعات والمعاهد العربية
السادة المندوبون الدائمون لدى المنظمة
أيها الاخوة الأعزاء
زملائي الأكارم

يطيب لي أن أبدأ بتقديم اعتذارات الدكتور مسارع حسن الراوي المدير العام للمنظمة الذي دعته ظروف ملحة للتغيب عن تونس، فتفضل مشكورا بتكليفي بنيابته وبان أرحب بكم في مقامكم هذا رسلا للثقافة العربية الاسلامية مبشرين بها، مجاهدين من أجلها، ممهدين السبل أمام لغة القرآن لتنتشر في مشارق الأرض ومغاربها، مذللين قطوفها الجنية لبني البشرية من كل الأقوام والأجناس والأقطار، ليتذوقوا آدابها الرفيعة ويتحسسوا مكامن جمالها الآسر ويعتنقوا القيم الخالدة لدين خالد، كانت العربية وستظل بابه، وطريق الانسان إليه.

ان اجتماعكم هذا يمثل خطوة على طريق تعاون طالما رغبنا فيه وتطلعنا إليه، واعتبرناه من أحق الحقوق وأوجب الواجبات؛ فقد رأينا الأمم الناهضة من حولنا تتنافس في خدمة لغاتها، فتحيي موات الميت منها، وتضيف إلى حياة الحيّ مزيد حيوية وقوة ونشاط، ولم يكن لأي من هذه اللغات المجلية في حلبة الحضارة المعاصرة رصيد كالذي للغتنا بالوحي الالهي الذي تنزل بها والفكر البشري المبدع الذي انساب بها في فجاج الأرض، فكانت لغة حضارة كونية سادت العالم لقرون وقادته من ظلمات الجهل إلى أنوار المعرفة، دينيها ودنيويّها، حسيّها ومعنويّها، ولم يتح لأي من اللغات ما أتيح للعربية من سلطان البقاء يتحدث فيها السّلف إلى الخلف حديث المعاصر لمعاصره، وهي لغة قاربت بين الأمم والشعوب، فلم تكن لغة قطر دون قطر أو قوم دون قوم، بل كانت لغة انسانية كونية، الحديثُ بها، لا النسبُ، معيار الانتماء فليست العربية ـ كما ورد في الأثر ـ من أحدكم بأم ولا بأب، إنما العربية اللسان، من تكلم العربية فهو عربي.

وان من أحق الحق علينا تجاه هذه اللغة أن نخدمها فلا نقصّر، ونجاهد فيها وبها، ونسخر لها من الوسائل ونوظف من أساليب العصر ومناهجه ما يكفل لها أن تتبوأ المكانة التي هي أهلها بين لغات الأمم والشعوب.

ولغاية كهذه انشأت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم أجهزة مختصة، في مقدمتها جهاز التعاون الدولي لتنمية الثقافة العربية الاسلامية ومعهد الخرطوم الدولي للغة العربية. وقد قام هذان الجهازان منذ نشأتهما ـ وعلى ضيق في ذات اليد ـ بجهد هام فيما يتصل بتأليف الكتاب المدرسي لتعليم العربية لغير الناطقين بها وبدعم المؤسسات التربوية والمراكز الثقافية المهتمة بهذا النشاط خارج الوطن العربي، وفيما يتصل بتدريب معلمي اللغة العربية وتكوين أساتذتها المختصين في تدريسها لغير الناطقين بها.

وقد تعددت، بحمد الله، في البلاد العربية المراكز والمعاهد والمؤسسات التي تشاطرنا اهتمامنا هذا، وتسعى إلى ما نسعى إليه من الاشعاع باللغة العربية والثقافة الاسلامية، خارج المحيط العربي، فكان مما تدعو إليه الحاجة ويستقيم به القصد أن تتوفر للهيئات العاملة في هذا الميدان الأطر والقنوات المناسبة لتتبادل خبراتها وتجاربها، وتتعاون على ما هو خير وأعم نفعا وأجدى. وقد آنست المنظمة، منذ عقد خلا أو يزيد، ضرورة احكام التنسيق بين هذه الهيئات، فرعت اجتماعا في الخرطوم وآخر في الرباط، وهي اذ تتشرّف باستقبالكم اليوم، فانما لنصل من مبتغانا ذلك إلى عمل نافع ناجع.

فهأنتم اليوم تجتمعون وتتبادلون الخبرة المكينة والتجربة الزكية وتتدارسون القضايا التربوية المتصلة بعملكم الجليل وتنظرون في السبل الكفيلة بضمان تنسيق منتظم بين العاملين، هيئات وأفرادا في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بما تتحقق به نتائج أفضل وتزكو به الموارد كلها من وقت ومال وجهد بشري.

ولعل مما يعين على بلوغ القصد ان نتمكن واياكم من اقامة مؤسسات فاعلة، تعمل بأقل القليل، ولكن بنفس متّصل طويل، من أجل تفادي التكرار والازدواجية ولتوزيع المهام، وايجاد السبل المثلى لاتقان العمل والوصول إلى غاياته.

وفي هذا السياق ستعرض عليكم ورقتان حول امكانية انشاء مجلس لمديري المعاهد والمراكز العربية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ورابطة لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.

واذ آمل أن تصلوا، خلال مداولاتكم، إلى نتائج طيبة وتتقدموا باقتراحات عملية، فانني أجدد الترحيب بكم أصالة عن نفسي ونيابة عن سيادة المدير العام وكافة العاملين بالمنظمة وأتوجه اليكم بخالص الشكر لتلبيتكم الدعوة وتحملكم في سبيلها العناء، متمنيا لكم طيب الاقامة في رحاب تونس الخضراء، وسائلا الله لنا ولكم التوفيق المطرد والنجاح الموصول، فيما نسعى إليه من خدمة لغة القرآن.

والسلام عليكم ورحملة الله وبركاته،

كلمة
الأستاذ محمد الغماري

ممثل معالي المدير العام للمنظمة
الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة

معالي الأستاذ الدكتور مسارع حسن الراوي
المدير العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
السادة مديري المعاهد العربية
الاخوة الضيوف الأعزاء

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

يشرفني أن أكون اليوم وسط إخوة كرام أعزاء هنا بمقر المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وعلى أرض تونس الخضراء، هاته البلاد العربية العريقة التي تولي دوما، رئيسا، وحكومة، وشعبا، تضامن الأمة العربية ورفعتها الصدارة ضمن اهتماماتها، لأنقل إليكم تحيات المدير العام للمنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة معالي الأستاذ عبد الهادي بوطالب وتمنياته القلبية بنجاح اجتماعكم هذا، ولأشارك باسمه في أشغال اجتماع مديري المعاهد العربية المتخصصة في إعداد معلمي اللغة العربية وتدريسها لغير الناطقين بها.

كما يسعدني بهذه المناسبة الكريمة أن أنوه بالجهود الجبارة التي تبذلها منظمتنا العربية وعلى رأسها الأستاذ الدكتور مسارع حسن الراوي من أجل تطوير وترقية أوضاع التربية والثقافة والعلوم داخل الوطن العربي وخارجه ولا أود أن تفوتني الفرصة دون أن أشكر السادة مديري المعاهد العربية على حضورهم وإعطائهم الأهمية البالغة لهذا الاجتماع وهذا أكبر دليل على تعلقهم بالثقافة العربية وحرصهم الدائب على أداء واجبهم المقدس في تعليم ونشر لغة القرآن الكريم.

حضرات السادة الكرام

لقد توخت المنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة منذ إنشائها جملة من الأهداف الأساسية التي تجسد مطامع الأمة الاسلامية في الوحدة الفكرية والروحية وتضمن بثبات

المقومات الراسخة في شخصيتها الحضارية المتميزة وتحرر ما في تراثها الأصيل من طاقات التقدم والابداع.

ومن بين هذه الأهداف واحد يتبوأ منزلة متميزة، هو نشر لغة القرآن الكريم، وتيسير تعميمها وتطوير مناهج تعلمها وأساليب إتقانها.

وإن دواعي هذا الاختيار الحضاري ومسوغاته يغني عن كل بيان، إذ بهذه اللغة المشرفة نزل القرآن الكريم، وبها نطق الرسول الأمين صلى الله عليه وسلم.

فلقد كانت اللغة العربية الوعاء الذي يلقن الحق والكتاب العزيز الذي وضعه رب العالمين بقوله «وإنه لكتاب عزيز لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه تنزيل من حكيم حميد» ووصف الحق هذا الكتاب بأنه مهيمن وبأنه البقاء والخلود. واللغة العربية كانت لها خصائص متميزة، فازدادت بالاسلام تميزا وقوة وشمولا، فهي اللغة العريقة التي تضرب في عمق الزمن آلاف السنين، كما عبرت عن ذاتها في حضارات عدة، وفي جميع الظروف ظلت متميزة بسمات إنسانية عالية. ووعت قيما عظيمة حافلة بمعاني الحق والعدل والكرامة والمساواة.

وجاء الاسلام وكتابه الحق بلسان عربي مبين، فازدادت هذه الخصائص نموا واستواء، فانتظمت القيم العربية الموروثة في إطار القيم الاسلامية التي احتوتها، وسمت بها وتجاوزت الأفق المحلي إلى آفاق أرحب وأوسع، فأصبح لسان العرب هو الجانب التعبيري للثقافة الاسلامية يسير مع ركب الدعاة والفاتحين، ومن ورائهم قيم راشدة وشريفة عادلة، وأنماط سلوكية سامية، وإبداعات عظيمة في إطار الحق والعدل.

ونحن عندما نسعى اليوم إلى نشر لغة القرآن الكريم يدفعنا إلى ذلك حرصنا الشديد على أن لا تبقى مقتضيات الشريعة الاسلامية، مبهمة الأسماء، مجهولة الدلالة، مهملة الوظائف، في عالم تسوده المتناقضات والآفات.

أيها السادة الأفاضل

لا يخفى عليكم أن مع صحوة المسلمين في هذا العصر وتدفق المد الاسلامي عبر العالم بأسره أصبحت اللغة العربية تحظى بإقبال هائل على تعلمها وتيسير نشرها، لا لأن القرآن الكريم والحديث الشريف والمصادر الأساسية للدين الاسلامية مدونة بهذه اللغة فحسب، وإنما لأنها كذلك تشكل وسيلة تواصل واتصال بين الشعوب الاسلامية، لا بد من منها، لتوحد هذه الشعوب فكريا واجتماعيا في أمة واحدة، ولأنها أيضا ملك حضارة وتراثا مشتركا لجميع الشعوب الاسلامية التي استخدمتها خلال أحقاب طويلة لتسجيل أعظم ما أبدعه مفكروها في العلوم والآداب والفنون.

كما أسهمت اللغة العربية في تدفق مجرى الحضارة الانسانية وتعميقه برافد متميز بوصفها لغة علم وأدب ومعرفة، لغة تشهد نهضة شاملة في مختلفة الميادين وتتمتع بمكانة مرموقة في المجتمع الدولي.

وإننا لا نبالغ إذا قلنا إن دراسة اللغة العربية والتزود بمبادئ وقواعد التربية الاسلامية يشكلان جزءا لا يتجزأ من الهوية الثقافية لكل مسلم، كما لا ينازعنا أحد في التسليم بأن اللغة العربية هي ليست لغة العرب وحدهم وإنما هي لغة المسلمين كافة لأنها لغة كتابهم الواحد. غير أن تعليم اللغة العربية في البلاد غير العربية يواجه صعوبات جمة في مقدمتها عدم توفر المعلمين المؤهلين تأهيلا جيدا والمدربين تدريبا حديثا على استخدام التكنولوجيا التربوية وعلى طرائق تدريس العربية لغير الناطقين بها، وندرة الكتب المنهجية المناسبة، وضآلة المواد التعليمية الجيدة، وشحة الأبحاث الميدانية والتربوية واللسانية في ميدان تعليم العربية للناطقين باللغات الأخرى.

حضرات الاخوة الأعزاء

هكذا أيها الاخوة وكما لاحظتم فلقد ظلت قضية اللغة العربية بكل أبعادها الثقافية والتاريخية والحضارية من صميم اهتمامات الايسيسكو، اعتقادا منها أن اللغة العربية هي الوسيلة المفضلة لبعث وعي الأمة الاسلامية بذاتها والأداة الضرورية لفهم مدلولات الثقافة الاسلامية.

وأعطت الايسيسكو في الواقع منذ تأسيسها الأولوية لتنفيذ البرامج في الدول الأعضاء وخاصة الافريقية والآسيوية الغير الناطقة بالعربية وذات الإمكانات المحدودة، ولكننا مؤخرا وخلال خطة عمل المنظمة الحالية خصصنا مجموعة من البرامج لفائدة الجماعات الاسلامية في البلاد غير الاسلامية، ونحن آخذون بالتوسع في هذه الباب آملين تكثيف تعاوننا مع الهيآت والمؤسسات العربية والاسلامية العاملة في المهجر وبالخصوص في أوروبا.

ثم إن وعينا ببذل أقصى الجهود للاحاطة بأبرز مشاغل الجاليات الاسلامية في المهجر وتقديم المساعدة إليها جعلنا نهتدي في هذا المجال إلى طريقة خاصة بنا تعتمد تكوين وتدريب نخبة من مدرسي اللغة العربية والتربية الاسلامية في المهجر وفق خطة علمية مدروسة تأخذ بعين الاعتبار خصائص المجتمعات التي يعيش فيها أفراد الجالية، خطة تعتمد تيسير الأساليب البيداغوجية والمنهجية الحديثة.

لقد أردنا، أيها الاخوة، من خلال هذه الاستراتيجية أن نطور مفهوم العملية التربوية حتى يساير معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها التطور الحديث الذي يعرفه تعليم اللغة العربية باعتبارها لغة القرآن الكريم، ويساهم في إثراء الميدان بالمعلم الجاد الأمين القادر على تشكيل فكر أبناء أمتنا الاسلامية وميولها واتجاهاتها، وبالخصوص الجيل الصاعد منها، لتكون العملية

التربوية عملية شيقة قريبة من نفس الراغب في تعلم العربية، تراعي قدراته وحاجاته وتلبي رغباته وتنمي ميوله، حيث يأخذ المعلم دوره القيادي الجديد، موجها وملقنا ومرشدا.

ومهما تكن الأسباب الكامنة وراء تقصير جل مدرسي اللغة العربية لغير الناطقين بها في تطوير طرقهم ومناهجهم وتحديث أساليبهم ووسائلهم، فليس من المقبول عقلا ومنطقا استمرار التفرج على الداء وهو يستفحل دون تحريك ساكن للحد من خطره والحيلولة دون تفاقمه، وإنما يتحتم إثارة المشكل وعرضه على النقاش والدرس في كل مجال يفسح، وفي كل فرصة تتاح، وجمع ما يقدم لحله من مقترحات، ونقدها، والمقارنة بينها، واستصفاء القيم العملي منها.

ومنظمتكم الاسلامية ظلت في هذا المجال تسعى إلى استكمال الجهود بتبني الأساليب التي تعين على تنفيذ هذه المشروعات بأنجع الوسائل والطرائق، سائرة بخطى ثابتة على درب تهيئ أحسن الظروف للعملية التعليمية في تحقيق الأهداف والغايات المرجوة منها.

ولقد ظلت الايسيسكو تبذل جهدها باستمرار للعناية بكافة الجوانب المتعلقة بإعطاء الأولوية في تنفيذ برامجها لتعليم اللغة العربية والتربية الاسلامية.

خلال السنوات الثلاث الماضية التي تشكل خطة العمل الحالية للمنظمة وفي نطاق التدريب تم عقد 18 دورة تدريبية استفادة منها 662 مشاركا من مدرسي اللغة العربية والتربية الاسلامية، وقد سعت الايسيسكو من خلال البرامج التي أعدتها لتدريب معلمي اللغة العربية إلى تزويد المشاركين في هذه الدورات بالمهارات النظرية والتطبيقية اللازمة التي تعينهم في أداء مهامهم في تعليم اللغة العربية على أفضل وجه ممكن، وعليه فقد صممت برامج التدريب ضمن إطار تكاملي يرمي إلى تنمية قدرات الدارسين ويمدهم في ذات الوقت بالمهارات المهنية ذات الصلة بطرق التدريس وتصميم المنهج والاضطلاع بعمليات الاختبار والتقويم. وهذا ما يبرر الحاجة إلى المعرفة بمواد اللغة العربية والتربية الاسلامية وطرق التدريس وعلم النفس التربوي.

وفي مجال التدريب أيضا تم إسناد 147 منحة دراسية للطلاب الذين رشحتهم الدول الأعضاء غير الناطقة بالعربية والجماعات الاسلامية في الدول غير الأعضاء لتعلم اللغة العربية والتربية الاسلامية في جامعات مختلفة في العالم العربي.

بالنسبة لمجال النشر تم إصدار 6 كتب ودفع 5 أخرى للمطبعة، كما دعمت المنظمة فنيا وماديا إعداد وطباعة كتب أخرى للتدريس بحيث بلغ عدد الكتب الصادرة 45 كتابا في اللغة العربية والتربية الاسلامية وتعليمها ومحو الأمية وتاريخ العالم الاسلامي وجغرافيته.

ومن بين هذه الكتب سلسلة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، يسهر على إعدادها فريق من الخبراء داخل المنظمة وخارجها، كما أن من بين هذه الكتب موسوعة من 10 مجلدات للغات الشعوب الاسلامية جاهزة لدفعها إلى المطبعة.

كما تم إيفاد 11 أستاذا لتدريس اللغة العربية والتربية الاسلامية إلى 9 من الدول غير الناطقة بالعربية، كما تدفع المنظمة رواتب 15 عشر معلما للغة العربية والتربية الاسلامية في زنجبار، ويبلغ مجموع الأساتذة الذين تدعمهم الايسيسكو كليا أو جزئيا لفائدة الدول والجماعات الاسلامية 31 أستاذا ومحاضرا.

وفي ضوء ما تلقته الايسيسكو من تقارير من مبعوثيها وخبرائها في الدول الأعضاء سارعت إلى تقديم الدعم الفني لهذه الدول في مجال إنشاء وتطوير المناهج التعليمية للمعاهد والأقسام الجامعية لاعداد مدرسي اللغة العربية والدراسات الاسلامية وضمن سلسلة مطبوعاتها - الجديدة - نشرت النظمة الاسلامية كتاب «تعليم العربية لغير الناطقين بها : مناهجه وأساليبه» للأستاذ الدكتور رشدي أحمد طعيمة، عميد كلية التربية بجامعة المنصورة في جمهورية مصر العربية، وأحد المتخصصين البارزين في هذا الميدان، وقد شرعت المنظمة في استخدام هذا الكتاب في الدورات التدريبية التي تعقدها بصورة منتظمة لفائدة معلمي اللغة العربية في مختلف الدول الأعضاء بالنظمة، كما ستستفيد من هذا الكتاب معاهد إعداد مدرسي اللغة العربية في العالم الاسلامي.

وإيمانا من المنظمة بأن ثورة المعرفة والاتصال التي يشهدها العالم اليوم، قد انعكست آثارها الواضحة في ميدان علوم اللغة عموما والجانب التطبيقي المتعلق بتدريس اللغات خصوصا فأدت إلى تعدد المناهج والطرائق واستحدثت الوسائل التعليمية المتنوعة واستغلت مختلف الاختراعات والآلات في تيسير اكتساب اللغة الثانية، فقد نشرت كتاب «التقنيات التربوية في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها» للدكتور علي القاسمي مدير التربية بالايسيسكو الذي يعتبر حلقة من جهود المنظمة الاسلامية في هذا المضمار، وهو يتسم بميزتين رئيسيتين نحرص على أن تطبعا أعمالنا كلها، وهما الوفاء لأهدافنا الكبرى من جهة، والحرص على ادخال كل جديد نافع في وسائلنا من جهة أخرى.

ويعرض هذا الكتاب عددا كثيرا من التقنيات التربوية الحديثة ويبين كيف يمكن استثمارها في تطوير بيئة اللغة العربية والرفع من مستواها، مع توقيع ما لهذه التقنيات من مردود تربوي في استجلاب بيئة اللغة المتعلمة إلى قاعة الدراسة. ولما تضيفه على عملية التعليم من بعد سمعي وبصري، وما تدعمها به من عناصر الطرافة والتشويق، وكلها أمور يحتاج إليها تعليم اللغات الأخرى كثير الاحتياج.

والكتاب يزاوج في منهجه بين التنظير والتطبيق، ويدعم المادة العلمية بعديد الصور ووسائل الايضاح ويختبر كفاءة التحصيل لدى المتلقي بالأسئلة والتمارين، مما يقوي أملنا في أنه سيكون ذا فائدة كبيرة لمعلمي اللغة العربية وإسهاما في نشرها وتيسيرها.

ويعلم جمعكم الكريم أن العملية التعليمية اليوم قد استعانت بجوانب من التقنية الحديثة التي برهنت على جدواها في عملية التعليم والتعلم واستفادت منها فوائد جمة، بل إن هذه التقنية قد أصبحت الآن عنصرا لا يمكن إغفاله في عملية التعليم، يؤكد ذلك هذا الانتشار الواسع

للوسائل والأجهزة التعليمية على اختلافها في مؤسسات تدريب المعلمين، حيث يتلقى الدارسون تدريبا متخصصا على أنواع مختلفة من المعينات السمعية والبصرية والأجهزة التي تتفاوت من حيث تقدمها الآلي. وقد دلت التجارب على أن استخدام التكنولوجيا التربوية في تعليم اللغة العربية والتربية الاسلامية يضاعف من أثر التعليم، ويختصر الزمن، فضلا عن كونه باعثا لحيوية الدرس وحسن المشاركة من قبل الطلاب، وذلك ما جعل سائر العلوم تستفيد من الامكانات التي تتيحها التقنيات التربوية بمختلف أنواعها لعملية التعلم.

وقد تأكد لدى المتخصصين والباحثين فعالية تعليم اللغة المستعان فيه بالتقنيات التربوية، لا سيما في الأوضاع التي تعلم فيها اللغة في دول غير ناطقة بها، حيث تساعد التقنيات التربوية على استجلاب نماذج للبيئة المستهدفة من مشاهد ومواقف وطرائق للنطق، وأساليب للخطاب، ونماذج ثقافية متنوعة. وإن اللغة العربية، كما تعلمون، ظلت تجذب إلى تعلمها أعدادا متعاظمة من المسلمين من واقع أنها الوعاء الحامل لدين الله. وبسبب الانتشار الجغرافي فإن أكثر تجارب تعليم اللغة العربية إنما يقع في بلدان غير ناطقة باللغة العربية. وهذا ما يضاعف الحاجة إلى استخدام التكنولوجيا التربوية لغرض استجلاب بيئة اللغة المتعلمة إلى قاعات الدرس، ويمكن أن يضاف إلى هذا السبب أسباب أخرى تتصل بإمكان التغلب عن طريق التقنيات التربوية على أوجه القصور في التدريب، وعدم كفاءة بعض المواد التعليمية ـ في بعض الأوضاع، وأيضا قدرة التقنيات التربوية على إبراز ملامح التنوع الثقافي الذي تزخر به المجتمعات العربية والاسلامية. إلا أنه بالرغم مما ذكرت سالفا بخصوص إيجابيات استخدام التكنولوجيا التربوية، فقد بدأت تجربة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الاستعانة بالوسائل والأجهزة التعليمية متأخرة بعض الشيء، إذا قورنت بتجارب أخرى مثل تعليم اللغة الفرنسية أو اللغة الانجليزية في عدة مناطق من العالم الثالث. ولكنها إحقاقا للحق ظلت في تقدم متصل، حتى أنها جمعت الآن خبرات وتجارب قيمة لا يسمح المجال هنا لتعدادها. ولكني مع ذلك أذكر كتاب «التقنيات التربوية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها» الذي أشرت إليه سالفا.

هذا وإن أصواتا ترتفع بين الحين والآن مشككة في جدوى استخدام التكنولوجيا التربوية في تعليم اللغة العربية والتربية الاسلامية معتبرة إياها عائقا للتعليم ومضيعة وقت الدارسين، ومنادية بإقصاء التقنيات التربوية نهائيا عن برامج تعلم اللغة. ولعل هذا الرأي لا يعدو كونه رد فعل متطرفا فلم يكن معارضا لاستخدام التقنيات التربوية في تعليم اللغة بقدر ما هو، بل كان ناقدا لسوء استخدام البعض أو الأغلبية لهذه التقنيات، والواقع أنه من خلال تجارب الايسيسكو في هذا المجال تبين لنا أن المزالق هنا عديدة وتوجب الحذر والاحتراس وإن أول ما ينبغي أن ينتبه له مستخدم هذه التقنيات أيا كان نوعها ـ أن الأداة أو الجهاز الذي بين يديه ليس وسيلة تعليمية ناجحة في حد ذاته، وإنما يكتسب هذه الصفة بقدر جودة المادة التعليمية المودعة فيه، وبقدر ما يتحقق في هذه المادة من ملاءمتها للهدف التعليمي المنشود، وارتباطها بموضوع الدرس، واستيفائها للمبادئ المرعية في الاختيار والعرض، حتى لا يغدو العمل على الأجهزة مجرد أنشطة ترويحية ينشغل بها الدارس ويستريح أثناءها المعلم.

وخلاصة القول إنّ إعداد المادة التعليمية الجديدة للتقنيات التربوية عمل يتطلب تضافر جهود عديدة، والمؤمل أن يتم في القريب التنسيق بين الخبرات العلمية المتاحة للعاملين في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها والتربية الاسلامية لاعداد مواد تعليمية تسهم في تطويرها، وترقية طرق تدريسها، وتأمل المنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة في هذا المجال أن تتضافر جهود النظمات والهيئات العربية والاسلامية المتخصصة ذات الاهتمام بمزيد العناية بلغة القرآن الكريم وتعاليم الدين الاسلامي الحنيف.

حضرات السادة الكرام

لقد أدركتم ولا شك أن المهمة الملقاة على عاتقكم خلال هذا الاجتماع جسيمة وجليلة في نفس الوقت، وفي هذا كله لا يجب أن ننسى أن معالجة القضايا التربوية المتصلة بتعليم اللغة العربية ووضع استراتيجية متكاملة لضمان تنسيق منتظم بين المعاهد المتخصصة في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، ينبغي أن يتم بعيدا عن العقبات، ونقصد هنا أساسا تجنب الدخول في مفارقة مع الاختيارات الجوهرية للدول الأعضاء في المجتمع الاسلامي والتي عادة ما تمليها الارادة السياسية أو المعطيات البنيوية أو الظرفية الوطنية.

وهكذا فإن الأمل يحدونا أن يحقق هذا الاجتماع الآمال والتطلعات المرجوة منه فيكون رفيع المستوى والجودة، ويشكل رافدا من روافد العمل العربي الملتزم والهادف الذي تقوم به المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم لصالح ديننا الاسلامي ووطننا العربية وأمتنا الاسلامية.

أيها الاخوة

إننا ندعوكم اليوم لتنوير أذهاننا بخصوص كل الاشكاليات والقضايا موضوع هذا الاجتماع الموقر، حتى يتسنى لنا وضع استراتيجية ملائمة ومتكاملة كفيلة بتنظيم تنسيق منتظم بين مختلف معاهدنا العربية، من شأنها أن تستجيب لحاجيات العالم العربي والاسلامي. وإنني متيقن أن هذا الاجتماع الذي تنظمه منظمة الألكسو بمشاركة نخبة من أصحاب العقول في اقتراح السبل والصيغ المناسبة والطموحة والعلمية للقضايا التي تعيق معلمي اللغة العربية في أداء مهامهم.

إخـوانـــي

إذا كان للمناسبات معنى خالد في النفوس، فإنه لا يفوتني في هذه المناسبة تسجيل امتنان المنظمة الاسلامية لشقيقتها المنظمة العربية على الدعوة الكريمة التي وجهتها لها لحضور هذا الاجتماع، كما أكرر الشكر لكافة الأطر العاملين بهذه المنظمة العتيدة وعلى رأسها مديرها الهمام الأستاذ الدكتور مسارع حسن الراوي على ما بذلوه من جهود قيمة تذكر فتشكر في سبيل تيسير عقد هذا الاجتماع في أحسن الظروف.

وفقكم الله وسدد خطاكم وكلل أعمالكم بالنجاح.

النظـام الأسـاسـي
لمجلس معاهد تعليم اللغة العربية
لغير الناطقين بها

المادة الأولى : يقصد بلفظ معاهد، في هذا النظام الأساسي كل مؤسسة تعليمية عربية تقوم بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

المادة الثانية : **تأسيس المجلس**

انطلاقا من مبادرات متعددة من الدول العربية ومؤسساتها التعليمية والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، قصد تنسيق الجهود المبذولة في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتنمية الثقافة العربية الاسلامية في الخارج وشعورا بوجود حاجة ملحة إلى توفير إمكانات بشرية كفأة وإلى مواد تعليمية جيدة؛ ينشأ بموجب هذا النظام مجلس عربي يضم المعاهد التي تعنى بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ويزاول نشاطه بالتعاون والتنسيق مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وبدعم منها ويسمى «**مجلس معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**».

المادة الثالثة : **أهداف المجلس** :

يهدف المجلس إلى ايجاد قنوات مناسبة لتحقيق التنسيق والتكامل المستمر بين خطط ومشروعات وبرامج هذه المعاهد بما يضمن توجيه الجهود وتركيزها وتفادي القصور ويحقق الفائدة القصوى من الطاقات البشرية والمادية في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ونشر الثقافة العربية الاسلامية وذلك عن طريق :

أ - تبادل الأساتذة والزيارات والخبرات والتجارب والمعلومات والمواد التعليمية بصفة منظمة.

ب - تنفيذ مشروعات وبرامج ذات صيغة مشتركة من خلال اقامة صلات مباشرة بين المعاهد كالتعاون على اجراء دراسات وبحوث لغوية وتنظيم دورات تدريبية... الخ.

ج - التعاون على وضع المناهج واعداد المواد التعليمية والوسائل السمعية والبصرية وتطويرها.

د - السعي إلى جمع شمل العاملين العرب في مجالات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ضمن رابطة علمية.

هـ - التعاون في مجال نشر البحوث والكتب والدوريات.

و - الاهتمام باعداد وتدريب المدرسين المتخصصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

المادة الرابعة : عضوية المجلس :

أ - يتكون المجلس من المعاهد المتخصصة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها والتي تبدي رغبة في الانضمام إلى المجلس.

ب - يمثل كل معهد المدير أو من ينوب عنه وعضو آخر مختص ويجوز لمدير المعهد ان يصطحب معه أعضاء آخرين.

ج - يمثل المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم مدير جهاز التعاون الدولي لتنمية الثقافة العربية الاسلامية عضوان آخران إذا رأت المنظمة ذلك.

د - تمثل رابطة العاملين العرب في مجالات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها برئيس الرابطة حال قيامها.

المادة الخامسة : الانتساب إلى المجلس :

يمكن لكل المعاهد التي تعنى بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في داخل الوطن العربي أو خارجه، الانتساب إلى المجلس وحضور جلساته والافادة من نشاطاته المتنوعة بعد تقديم طلب مسبق للانتساب يوافق عليه المجلس.

المادة السادسة : رئاسة المجلس :

يتولى رئاسة المجلس مدير المعهد المستضيف لدورة انعقاد المجلس العادية.

المادة السابعة : أمانة المجلس :

يتولى أمانة المجلس مدير جهاز التعاون الدولي لتنمية الثقافة العربية الاسلامية بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

المادة الثامنة : اجتماعات المجلس :

يجتمع المجلس مرة كل عامين على الأقل، ويمكن دعوة المجلس إلى اجتماعات طارئة بناء على طلب أحد المعاهد بالاتفاق مع أمين المجلس لمناقشة موضوع محدد يوافق أغلب الأعضاء على الاجتماع لبحثه.

المادة التاسعة : تكاليف السفر والاقامة :

أ - يتولى كل معهد أو مركز تكاليف سفر ممثليه واقامتهم وقد تقوم الجهة التي تعقد فيها اجتماعات المجلس في دورة من دورات انعقادها، بتحمل نفقات اقامة دورة المجلس كاملة، أو جزئيا بناء على رغبتها.

ب - تتولى الجهة المضيفة لاجتماعات المجلس توفير النقل الداخلي لاعضاء المجلس والسكرتارية للاجتماعات.

المادة العاشرة : احكام عـامــة :

1 - يجوز تعديل النظام الأساسي للمجلس في أي دورة عادية بعد تقديم مذكرة في هذا الشأن قبل ثلاثة أشهر من تاريخ انعقاده وبموافقة ثلثي الأعضاء.

2 - تتم متابعة نشاط المجلس في تعاون بين رئيس الدورة وأمين المجلس.

النظـام الأسـاسـي
للرابطة العربية للعاملين في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

مادة 1 : يقصد بالألفاظ الواردة في هذا النظام التأسيسي المعاني الواردة قرين كل :

الرابطة : الرابطة العربية للعاملين في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

المعهد : معهد الخرطوم الدولي للغةالعربية.

الجهاز : جهاز التعاون الدولي لتنمية الثقافة العربية الاسلامية.

اللجنة الاستشارية : اللجنة الاستشارية للرابطة العربية للعاملين في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

النظام : النظام التأسيسي للرابطة العربية للعاملين في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

مادة 2 : الرابطة ومقرها :

الرابطة كيان مستقل يقوم على تحقيق الأهداف المنصوص عليها في هذا النظام التأسيسي وتحكمه أحكام هذا النظام.

مادة 3 : مقر الرابطة :

مقر الرابطة هو جمهورية السودان ـ معهد الخرطوم الدولي للغة العربية وله فروع قطرية في الأقطار التي يتمتع العاملون بها.

مادة 4 : الأهداف والوسائل :

تهدف الرابطة في الأساس إلى تجميع العاملين في المعاهد المتخصصة في اعداد وتدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في جهاز جامع لهم قصد ترقية

تعليمها وتيسيره وترفيع امكاناتهم وخبراتهم وتجاربهم والافادة من قدراتهم في بحث قضاياها وقضايا تعليمها. وتتخذ الرابطة الوسائل التالية لتحقيق أهدافها :

1. تأليف الكتب والنصوص المتدرجة المستويات لتعليم العربية لغير الناطقين بها.

2. اقامة دورات قصيرة ومكثفة لتدريب واعداد المعلمين.

3. عقد المؤتمرات والندوات والمنتديات العلمية.

4. اعانة جهات الاختصاص في البلدان المختلفة في تأليف المناهج وتقويم البرامج الدراسية المتصلة بتعليم العربية والاسهام في حل مشكلات المعلم وإعداده وتدريبه.

5. الاهتمام بدراسة أوضاع اللغة العربية ومشكلات تعليمها ووضع خطط المعالجة.

6. ترجمة بعض المؤلفات ذات الصلة بالمجال.

7. اجراء الدراسات النظرية والبحوث التطبيقية في طرق التدريس المختلفة على عينات من غير الناطقين بالعربية قصد تحديد أنجع طرق تعليمها.

8. اعداد المعاجم الثنائية المتدرجة المستويات بين العربية واللغات الوطنية الرئيسة في بلدان الخريجين.

9. اعداد قوائم الشيوع للألفاظ العربية.

10. حصر الألفاظ العربية المقترضة في اللغات المختلفة.

11. العمل على ايجاد أبجدية عربية للغات الوطنية الرئيسة في بلدان الخريجين.

12. تبادل الخبرات والمعارف لاثراء التجارب وتحقيق المعاصرة وحداثة المعرفة.

13. اصدار نشرة دورية عن أخبار الرابطة.

14. توثيق العلائق والروابط بين الرابطة والمؤسسات التعليمية ذات الصلة بالمجال.

15. نشر البحوث والوثائق وتبادلها مع مؤسسات ومراكز البحث العلمي.

مادة 5 : تكوين الرابطة وفروعها :

أ ـ تتكون الرابطة من العاملين العرب في معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

ب ـ يكون للرابطة روابط قطرية في كل بلد يتوافر فيه العاملون.

ج ـ يتكون مكتب الرابطة من مناديب يمثلون الروابط القطرية حيث تمثل كل رابطة قطرية بمندوب واحد.

د ـ يتكون مكتب الرابطة القطرية من :

1 ـ الرئيس

2 ـ الأمين العام

3 ـ أمين المال

4 ـ أمين العلاقات والاتصال

5 ـ أمين الشؤون العلمية

هـ ـ يتكون مكتب الرابطة من :

1 ـ الرئيس

2 ـ نائب الرئيس

3 ـ الأمين العام

4 ـ نائب الأمين العام

5 ـ أمين المال

6 ـ أمين الشؤون العلمية

7 ـ أمين العلاقات والاتصال

8 ـ أمين النشر والاعلام

وعضوية بقية الأعضاء.

مادة 6 : عضوية الرابطة القطرية :

1. يتمتع بعضوية الرابطة القطرية :

أ ـ كل عامل في معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ويحمل مؤهلا علميا مناسبا.

ب ـ كل من يتقدم من هؤلاء بطلب نيل العضوية في الرابطة القطرية.

ج - كل من يلتزم من المعنيين في الفقرة (أ) و(ب) بما جاء في هذا النظام التأسيسي.

مادة 7 : عضوية الرابطة :

1. تتمتع بعضوية الرابطة كل رابطة قطرية :

أ. لا يقل عدد أعضائها عن عشرة أعضاء.

ب. تتقدم بطلب لنيل عضوية الرابطة ودفع الرسوم المالية المقررة.

ج. تلتزم بما ينص عليه هذا النظام التأسيسي.

مادة 8 : الهيئة الاستشارية.

أ - التكوين :

تتكون الهيئة الاستشارية للرابطة من :

1 - الخبراء والاختصاصيين ذوي الكفاية العلمية من ذوي الصلة بتعليم العربية واعداد معلميها لغير الناطقين بها.

2 - جهاز التعاون الدولي لتنمية الثقافة العربية الاسلامية.

3 - مندوب الرابطة.

4 - من ترى الهيئة الاستعانة بهم من أهل التخصص.

مادة 9 : مهام الهيئة الاستشارية

تتولى الهيئة الاستشارية :

1. اجازة البحوث والدراسات التي تقدمها الرابطة.

2. ابداء الرأي في الخطط والبرامج التي تضعها الرابطة.

3. مساعدة الرابطة في ايجاد الناشر لما يجاز من بحوث ودراسات.

4. تقديم النصح بما يسهم في مسيرة العمل ايجابيا.

5. رعاية الرابطة ككيان مستقل.

6. مساعدة الرابطة في ايجاد الدعم المالي.

مادة 10 : مالية الرابطة القطرية من :

تتكون مالية الرابطة القطرية من :

1. رسوم طلب العضوية.
2. اشتراكات الأعضاء.
3. نسبة مئوية من عائد الانتاج العلمي المطبوع.
4. التبرعات.

مادة 11 : مالية الرابطة

تتكون مالية الرابطة من :

1. الرسوم المالية المقررة على الرابطة القطرية نظير طلب عضوية الرابطة.
2. اشتراكات الروابط القطرية.
3. نسبة مئوية من عائد الانتاج العلمي المطبوع.

البيان الختامي

بدعوة كريمة من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (جهاز التعاون الدولي لتنمية الثقافة العربية الاسلامية)، انعقد اجتماع مديري المعاهد العربية المتخصصة في اعداد معلمي اللغة العربية وتدريسها لغير الناطقين بها بمقر المنظمة بتونس في الفترة من 23 إلى 25 صفر 1412 هـ الموافق 2 إلى 4 سبتمبر / ايلول 1991 م، بحضور ممثلين لكل من :

- المنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة؛
- الأزهر الشريف؛
- معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية؛
- معهد بورقيبة للغات الحية (تونس)؛
- جهاز التعاون الدولي لتنمية الثقافة العربية الاسلامية؛
- معهد الخرطوم الدولي للغة العربية؛
- كلية الدعوة الاسلامية (ليبيا)؛
- الجامعة الزيتونية (تونس)؛
- وزارة التربية (السودان)؛
- وزارة التربية (سوريا)؛
- كلية اللغات بجامعة الفاتح (ليبيا)؛
- جامعة نواكشوط؛
- مركز اللغات بجامعة اليرموك (الأردن).

(قائمة أسماء المشاركين ملحقة بالبيان).

وقد خاطب الجلسة الافتتاحية الدكتور عبد الوهاب بوحديبة المدير العام المساعد للثقافة بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم نيابة عن المدير العام للمنظمة؛ كما خاطبها الأستاذ

محمد الغماري، ممثلا للمدير العام للمنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة، والدكتور علي أحمد علي الخطيب ممثلا لشيخ الأزهر الشريف، والدكتور حمد بن ناصر الدخيل عن جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية.

ودار الحوار في ثلاثة محاور هي : القضايا التربوية والتجارب، والتنسيق. ونوقشت في المحور الأول أربعة بحوث هي :

- مقتضيات الكفاءة في تعلم اللغة العربية كلغة اضافية للدكتور السعيد محمد بدوي.
- التكوين التربوي لاساتذة العربية لغير الناطقين بها / للدكتور رضا السويسي.
- بعض الأخطاء اللغوية لدى متعلمي العربية الأجانب / للاستاذ محمد منصف عبد الله القماطي.
- اللغة العربية وتدريسها لغير الناطقين بها نحو منهج لاعداد مدرسي اللغة العربية لغير الناطقين بها / للاستاذ محمد ممدوح بدران.

ودار المحور الثاني حول الجهود والتجارب، حيث عرضت الهيئات المشاركة تجاربها في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

وناقش المجتمعون في المحور الثالث مشروع النظام الأساسي لمجلس معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وورقة حول أهمية قيام جهاز جامعة للعاملين في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وكيفية تأسيسه.

وبعد نقاش مستفيض في المحاور الثلاثة، أجاز المجتمعون النظام الأساسي لكل من مجلس معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والرابطة العربية للعاملين في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وذلك حسب الصيغة المرفقة.. وأقر الاجتماع التوصيات التالية :

أولا ـ القضايا التربوية :

1 ـ انشاء شعب ومراكز متخصصة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في البلاد العربية.

2 ـ دعوة المعاهد والمراكز العربية لاقامة الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها وتقديم المنح الدراسية للدارسين بمناطق التداخل اللغوي في الوطن العربي حول قضايا محددة مثل : الدراسات الصوتية المتقدمة أو الكفاءة اللغوية أو اعداد المادة الدراسية.

3 ـ اقامة دورات تدريبية قصيرة نسبيا لمعلمي اللغة العربية في المعاهد والمراكز العربية.

4 ـ الاهتمام بتدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها على استخدام وصيانة التقنيات التربوية الحديثة وتشجيع المراكز والمعاهد على انتاج الوسائل المعينة على تعلم العربية من المواد الخام المحلية.

5 ـ دعوة المعاهد والمراكز إلى الزام معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها بالتدريس باللغة العربية الفصيحة.

6 ـ تزويد معلم اللغة العربية بالخبرات اللازمة فيما يتصل بالدراسات اللسانية الحديثة وخاصة علم الأصوات.

7 ـ معالجة قضايا اللغة العربية بما يمكن من تبسيط قواعد النحو والصرف والبلاغة والاملاء مع الاستفادة من الدراسات اللسانية الحديثة.

8 ـ تشجيع الدراسات والبحوث اللغوية الحديثة في الكشف عن خصائص العربية بما في ذلك الدراسات التقابلية بين العربية وغيرها من اللغات.

9 ـ دعوة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى نشر بحوث الأساتذة والدارسين في المعاهد والمراكز الخاصة بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

10 ـ تبسيط اجراءات قبول الطلاب الوافدين من الدول الاسلامية غير الناطقة بالعربية والعناية خاصة بأبناء الأقليات الاسلامية وأبناء المهاجرين.

11 ـ دعوة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى تكثيف السعي لاعادة كتابة اللغات الاسلامية بالحرف العربي ودعوة الدول والمعاهد العربية لتقديم الدعم لهذا الجهد.

12 ـ العناية بالمرأة المسلمة غير العربية، تأهيلا وتدريبا وتقديم الخدمات الضرورية بها.

ثانيا ـ التنسيق :

1 ـ دعوة جهاز التعاون الدولي لتنمية الثقافة العربية الاسلامية إلى اتخاذ الاجراءات اللازمة لتكوين كل من مجلس معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والرابطة العربية للعاملين في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، واصدار الأنظمة واللوائح الداخلية لكل من الهيئتين.

2 ـ دعوة الدول والمعاهد والمؤسسات العربية المتخصصة للتعاون مع أمانة مجلس المعاهد العربية في عقد الاجتماعات الدورية للمجلس ودعم نشاطه بالصيغ المناسبة.

3 ـ التنسيق بين كل من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والمنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة والهيئات المماثلة فيما يتصل ببرامج نشر اللغة العربية.

4 ـ التنسيق بين المؤسسات العاملة في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها فيما يتعلق بالمناهج والبحوث وتبادل المعلومات والخبرات واقامة الدورات التدريبية المشتركة وتبادل الأساتذة والمطبوعات.

5 ـ دعوة المعاهد والمراكز العربية إلى التنسيق مع المعاهد والمراكز الاقليمية والعالمية التي تعنى بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وخاصة في الدول الاسلامية، وتقديم العون المناسب لها وذلك بالتنسيق مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

6 ـ دعوة جهاز التعاون الدولي لتنمية الثقافة العربية الاسلامية لاصدار نشرة دورية تربط بين المعاهد المتخصصة في تدريس العربية لغير الناطقين بها، على ان يمده كل معهد بأخباره ونشاطاته بشكل منتظم.

المشاركون

ـ أ. د. عون الشريف	مدير معهد الخرطوم الدولي للغة العربية
ـ أ. محمد الغماري	المنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة
ـ د. علي أحمد علي الخطيب	رئيس تحرير مجلة الأزهر
ـ د. حمد بن ناصر الدخيل	مدير معهد اللغة العربية بجامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية
ـ د. منصف الجزار	رئيس قسم اللغة العربية والترجمة بمعهد بورقيبة للغات الحية (تونس)
ـ د. المبروك عثمان	كلية الدعوة الاسلامية (ليبيا)
ـ د. مسعود الوازني	كلية الدعوة الاسلامية (ليبيا)
ـ د. عبد المجيد بن حمدة	مدير الجامعة الزيتونية (تونس)
ـ أ. حسين الطيب الشيخ	وزارة التربية بالسودان
ـ أ. محمد ممدوح بدران	وزارة التربية بسوريا
ـ أ. محمد منصف عبد الله	منسق شعبة اللغة العربية لغير الناطقين بها بكلية اللغات بجامعة الفاتح (ليبيا)
ـ أ. يحيى بن البراء	جامعة نواكشوط

ـ أ. السيد بن اباه	جامعة نواكشوط
ـ د. خلف المخزومي	مدير مركز اللغات بجامعة اليرموك (الأردن)
ـ د. طه حسن النور	مدير جهاز التعاون الدولي لتنمية الثقافة العربية الاسلامية
ـ د. السعيد محمد بدوي	خبير، جهاز التعاون الدولي لتنمية الثقافة العربية الاسلامية
ـ د. رضا السويسي	خبير، جهاز التعاون الدولي لتنمية الثقافة العربية الاسلامية
ـ أ. عبد الرحيم علي حمد	جهاز التعاون الدولي لتنمية الثقافة العربية الاسلامية
ـ أ. خليل النحوي	جهاز التعاون الدولي لتنمية الثقافة العربية الاسلامية.